

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Filipa Sousa Miranda

Práticas Supervisionadas de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Inclusão e Intervenção Educativa com crianças portadoras de Trissomia 21 em contexto de jardim-de-infância



Viseu, maio de 2015

Ana Filipa Sousa Miranda

Práticas Supervisionadas de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Inclusão e Intervenção Educativa com crianças portadoras de Trissomia 21 em contexto de jardim-de-infância

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de Professora Doutora Sara Felizardo



Viseu, maio de 2015

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Filipa Sousa Miranda, n.º 9137 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara, sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

_____, _____ de _____ de 20____

A aluna, _____

“Não importa o tamanho do desafio, o que importa é a vontade de o vencer”

Augusto Cury

AGRADECIMENTOS

Agradecer parece ser um gesto simples e fácil, e é, quando temos a humildade de perceber a grandeza de quem nos ampara e dá a sua vida por nós. Por isso considero que é mais do que merecido que os agradecimentos sejam feitos, a quem sempre esteve comigo e sempre me ajudou.

O primeiro agradecimento é dirigido à pessoa especial que me inspirou e que me fez querer investigar sobre este assunto, o meu grande primo, que é mesmo especial.

Um agradecimento especial, à Professora Doutora Sara Felizardo, pela competência científica, pela disponibilidade, pela generosidade, assim como pela partilha de saber e incentivo em todos os momentos.

Agradeço, a todos os meus professores que me ajudaram a crescer nesta caminhada, ora me criticando, ora me elogiando, desse misto de carinho e de atenção aprendi a fazer as coisas bem-feitas e a conquistar o sucesso.

Às orientadoras cooperantes das Práticas de Ensino Supervisionadas II e III, à professora Maria do Carmo e à educadora Teresa Filipe que me criticaram e me mostraram através dessa atitude que eu poderia crescer utilizando as críticas como escada.

Às crianças com que me cruzei e com as quais aprendi, o meu obrigada por hoje me fazerem sentir vencedora, apesar de ter tropeçado muito e caído algumas vezes. Porém encontrei nos rostos, nos gestos, nos carinhos, nos mimos delas o caminho certo.

Também aos pais, educadores e profissionais de ensino especial, que participaram nesta investigação, pelo apoio, partilha, companhia, momentos de aprendizagem e partilhas pessoais que experienciámos juntos; possibilitando a concretização deste trabalho.

Às minhas amigas, Bárbara, Rita e Soraia, quero dizer-lhes que dentro do meu coração vai sempre haver um agradecimento por tudo que fizeram ou deixaram de fazer por mim, hoje e sempre.

Agradeço ainda, à minha amiga Rafaela, por todas as coisas alegres e felizes que vivemos, nunca esquecendo as dificuldades que nos ensinaram a ver o mundo e a vida de frente, e a transformar as nossas agruras nas nossas vitórias.

Ao meu namorado agradeço-lhe por tudo, é a forma mais precisa de lhe dizer o quanto foi e é importante e especial.

Agradeço imensamente aos meus pais por não me terem dado todas as coisas que desejava na hora em que as queria, porque quando conquistadas através de lutas e muito esforço, faço delas a razão de minha vida, e dou-lhes muito mais valor. E ao meu irmão por me aturar e amar todos os dias.

O meu muito obrigado, a todas as pessoas que me ajudaram vencer. Um com palavras, outras com tolerância, algumas até com maldade, mas isso é que me fez encontrar a direção certa.

RESUMO

No último século, a atitude da sociedade para com as pessoas com limitações no seu desenvolvimento psicomotor, tal como a Trissomia 21, alterou-se. Esta atitude resultou da exigência dos pais, para que os filhos tivessem os mesmos direitos e oportunidades das crianças sem qualquer incapacidade. No mundo atual, a liberdade e a igualdade de oportunidades são direitos fundamentais, e todo o ser Humano deve preservar os seus valores pois são eles que nos influenciam e determinam aquilo que queremos fazer, que queremos ser, que queremos seguir, independentemente de qualquer diferença de capacidade intelectual ou motora. No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi proposta a elaboração de um Relatório Final de Estágio, constituído por duas partes complementares. Primeiramente, encontra-se o tópico que incide sobre uma apreciação crítica de todo o percurso, nomeadamente, da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e Prática de Ensino Supervisionada III (PES III), nos dois níveis de ensino, 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar, respetivamente. Esta parte contempla a caracterização do contexto, bem como a análise reflexiva das práticas concretizadas ao nível da PES II e da PES III. Aqui é também possível encontrar uma análise crítica das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos. A segunda parte foca um trabalho de investigação sobre a inclusão e a intervenção educativa com crianças portadoras de Trissomia 21 em contexto de jardim-de-infância, sendo este o problema em estudo. Para além disto, este estudo tem por objetivos: i) analisar aspetos do processo de inclusão destas crianças; ii) identificar os fatores facilitadores ou inibidores da inclusão; iii) perceber a relevância da formação e da preparação dos educadores de infância na inclusão; iv) identificar as estratégias de intervenção educativa e a articulação educativa dos educadores e pais destas crianças; e v) perceber os aspetos desenvolvimentais e familiares das mesmas. Quanto à metodologia trata-se de um estudo de cariz qualitativo, exploratório e de carácter descritivo, com recurso a entrevistas semi-estruturadas a pais e educadores. Após a realização do estudo, os resultados apontam para o facto de muitos educadores se depararem com crianças com esta síndrome incluídas nas suas salas e, muitas vezes, não se encontram preparados para dar as respostas educativas adequadas a esta problemática podendo dificultar o desenvolvimento das suas potencialidades e, conseqüentemente, o seu processo de inclusão no jardim, na sala de atividades e no grupo. Isto acontece não só pela falta de formação, mas também pela falta de estratégias adequadas e, ainda, por pertencerem ao grupo dos fatores que condicionam a inclusão devido à falta de valores. Para além disto, foi possível entender a grande importância de um trabalho colaborativo entre educadores e pais, com um contacto próximo, frequente e informal nesta relação, na promoção da inclusão destas crianças.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Educação Especial; Educação Inclusiva; Inclusão; Trissomia 21.

ABSTRACT

In the last century the attitude of society towards people with limitations in their psychomotor development, such as Down Syndrome, has changed. This attitude resulted from the requirement of parents so that children have the same rights and opportunities of children with no disability. In today's world, freedom and equal opportunities are fundamental rights, and all human being must preserve its values because they are the ones who influence and determine what we want to do, we want to be, we want to follow; regardless of any difference in intellectual ability or motor. Under the Master in Pre-School Education and Training of the 1st cycle of basic education was proposed to draw up an Internship Final Report, consisting of two complementary parts. First, is the topic that focuses on a critical appreciation of the entire journey, particularly the Supervised Teaching Practice II (PES II) and Practice of Supervised Teaching III (PES III) in both levels of education, 1 Cycle of Basic Education and Preschool Education, respectively. This part includes the characterization of the context and reflective analysis of the practices implemented at the level of the PES, PES II and III. Here you can also find a critical analysis skills and developed professional knowledge. The second part focuses on a research paper on the inclusion and educational intervention with children with Down Syndrome in kindergarten, childhood context. In this study the problem focuses around the inclusion and educational intervention of children with Down Syndrome, in the garden, for children. In addition this study aims to: i) analyze aspects of the inclusion of these children process; ii) identify factors facilitating or adding inhibitors; iii) realize the importance of training and preparation of kindergarten teachers in inclusion; iv) identify the educational intervention strategies and educational articulation of educators and parents of children; and v) the developmental aspects and families of these children. As for the methodology it is a qualitative nature study, exploratory and descriptive nature; using semi-structured interviews to parents and educators. After the study, the results point to the fact that many teachers faced with children with this syndrome included in their rooms and often are not prepared to give educational answers suited to their problems and may hinder the development of its potential and hence its process of inclusion in the garden, in the activity room and the group. This is not only because of lack of training, but also by the lack of appropriate strategies and be part of the factors that influence the inclusion due to their values. In addition, it was possible to understand the importance of a collaborative work between educators and parents, with a close contact, frequent and informal in this relationship; promoting inclusion of these children.

Keywords: Special Needs Education; Special Education; Inclusive Education; Inclusion; Down Syndrom.

ÍNDICE

Introdução Geral.....	1
Parte I – Análise Reflexiva Das Práticas em Contexto	3
Introdução	4
1. Caracterização e análise da Prática de Ensino Supervisionada II.....	5
1.1. Caracterização das práticas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.2. Análise reflexiva das práticas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
2. Caracterização e análise da Prática de Ensino Supervisionada III.....	14
2.1. Caracterização das práticas em contexto de Educação Pré-Escolar.....	14
2.2. Análise reflexiva das práticas em contexto de Educação Pré-Escolar.....	17
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	24
Parte II – Trabalho de Investigação	29
Introdução	30
1. Educação Especial	31
1.1. Educação para todos: um paradigma em análise	31
1.2. Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE).....	35
1.3. Inclusão e Escola Inclusiva	35
1.4. Educação Especial, Trissomia 21 e Diferenciação Pedagógica	38
2. Trissomia 21: enquadramento, conceptualização e desenvolvimento.....	41
2.1. Perspetiva Histórica.....	41
2.2. Conceito, etiologia e tipos de Trissomia 21.....	42
2.3. Aspetos desenvolvimentais e familiares da criança com Trissomia 21	47
2.3.1. Reações familiares	47
2.3.2. Caracterização e dimensões do desenvolvimento da criança	49
2.3.2.1. Características físicas	49
2.3.2.2. Desenvolvimento psicológico.....	50
2.3.2.3. Desenvolvimento cognitivo (atenção, perceção e memória).....	51
2.3.2.4. Linguagem e Comunicação	53
2.3.2.5. Desenvolvimento psicomotor	54
2.4. Prevenção e Técnicas de Diagnóstico Pré e Neo-Natal	55
3. A intervenção educativa com a criança com Trissomia 21	58

3.1. Áreas de intervenção.....	60
3.1.1. Cognitiva (Atenção, Percepção e Memória).....	61
3.1.2. Linguagem	63
3.1.3. Aspectos psicomotores.....	64
3.1.4. Aprendizagens escolares (leitura, escrita e domínio lógico-matemático)	65
3.1.5. Aspectos emocionais e sócioafetivo.....	66
3.2. Mudanças na intervenção educativa	67
4. Metodologia	69
4.1. Problema e objetivos	69
4.2. Justificação, relevância e pertinência do estudo.....	69
4.3. Tipo de Investigação	70
4.4. Participantes do estudo e sua caracterização.....	71
4.5. Instrumentos de recolha de dados	74
4.5.1. Entrevista semi-estruturada	74
4.6. Procedimento.....	74
4.7. Técnicas de análise de dados	76
5. Apresentação e Análise dos Dados	78
5.1. Registos efetuados.....	78
5.2. Aspectos desenvolvimentais e familiares da criança com T21.....	85
5.3. Processo de inclusão da criança com T21	89
5.4. Preparação e formação dos educadores	89
5.5. Relação da criança com T21 com a educadora e os colegas	90
5.6. Fatores facilitadores e inibidores da inclusão	91
5.7. Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores.....	93
6. Discussão dos dados.....	100
7. Conclusões do estudo	106
Conclusão geral.....	108
Bibliografia.....	111
ANEXOS.....	117

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cariótipo de Trissomia 21 Livre (Wikipédia, a enciclopédia livre).	45
Figura 2. Cariótipo de Trissomia 21 por Translocação (Wikipédia, a enciclopédia livre).	47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Frequência dos participantes.	72
Tabela 2. Dados sociodemográficos dos pais.	73
Tabela 3. Dados sociodemográficos dos educadores do ensino regular.	73
Tabela 4. Dados sociodemográficos dos educadores de educação especial.	73
Tabela 5. Registos efetuados em cada categoria.	78
Tabela 6. Registos efetuados em cada subcategoria.	79
Tabela 7. Matriz de codificação da categoria “Momento de diagnóstico”.	85
Tabela 8. Matriz de codificação da categoria “Natureza da reação”.	86
Tabela 9. Matriz de codificação da categoria “Necessidades da criança”.	87
Tabela 10. Matriz de codificação da categoria “Fontes de apoio da criança”.	87
Tabela 11. Matriz de codificação da categoria “Necessidades dos pais”.	88
Tabela 12. Matriz de codificação da categoria “Fontes de apoio dos pais”.	88
Tabela 13. Matriz de codificação da categoria “Inclusão na Educação Pré-Escolar e transições”.	89
Tabela 14. Matriz de codificação da categoria “Formação e experiência dos educadores na T21”.	90
Tabela 15. Matriz de codificação da categoria “Relação com a educadora e colegas”.	91
Tabela 16. Matriz de codificação da categoria “Barreiras à inclusão”.	91
Tabela 17. Matriz de codificação da categoria “Facilitadores da inclusão”.	92
Tabela 18. Matriz de codificação da categoria “Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção de comportamento ajustados”.	93
Tabela 19. Matriz de codificação da categoria “Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da comunicação e interação social”.	94
Tabela 20. Matriz de codificação da categoria “Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da autonomia”.	95
Tabela 21. Matriz de codificação da categoria “Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da motricidade”.	96
Tabela 22. Matriz de codificação da categoria “Áreas de desenvolvimento da criança”.	97
Tabela 23. Matriz de codificação da categoria “Relação pais/educadores EE e ER”.	98

INTRODUÇÃO GERAL

Nos dias de hoje, a sociedade é complexa e desafiante, e ser educador/professor, em exercício de funções, não é fácil, devido ao número elevado de docentes que já existe, às poucas escolas que se mantêm abertas, à heterogeneidade discente, à reduzida procura da sociedade, entre tantos outros aspetos. No entanto, é preciso combater este entrave e continuar a ambicionar alcançar os objetivos a que nos propusemos, tendo em mente os contributos que se podem oferecer para a formação das atuais crianças, futuros jovens e adultos.

Aludindo ao supra mencionado, ao longo dos tempos, temos assistido a tentativas mais ou menos conseguidas de inovar os sistemas educativos, assumindo-se a opção de uma educação para todos, incluindo os que, por várias razões, apresentam diferenças individuais mais evidentes, como é o caso das pessoas com deficiência e incapacidade.

A inclusão é, por isso, o grande desafio que se coloca à escola, e é fundamental que esta seja capaz de encontrar formas e meios de responder com eficácia às Necessidades Educativas Especiais de toda e cada criança, entre elas, as crianças com Trissomia 21.

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi proposta a elaboração de um Relatório Final de Estágio, sendo este de carácter individual e constituído por duas partes complementares. O mesmo está cingido a um tema escolhido pela formanda, de acordo com as suas necessidades pessoais e/ou profissionais.

Neste caso, o estudo encontra-se focado na Trissomia 21, mais propriamente na inclusão e na intervenção educativa que é feita com estas crianças, no contexto do jardim-de-infância. O objetivo deste estudo passa então por investigar os aspetos do processo de inclusão das crianças com Trissomia 21, tal como os fatores facilitadores ou inibidores da inclusão das mesmas. Para além disto, vai aqui também ser investigada a existência, a relevância e a preparação dos educadores de infância na promoção da inclusão das crianças com esta problemática, bem como, as estratégias de intervenção educativa e a articulação educativa que promovem com os pais de crianças com Trissomia 21. Igualmente, os aspetos desenvolvimentais e familiares destas crianças serão também analisados.

Para que tal seja possível, este trabalho encontra-se organizado estruturalmente, para que seja de fácil leitura, análise e apreciação. Desta forma, primeiramente, encontra-se o tópico que incide sobre uma apreciação crítica de todo o

percurso, nomeadamente, da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e Prática de Ensino Supervisionada III (PES III), nos dois níveis de ensino, 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar, respetivamente. Este trabalho é concretizado recorrendo aos elementos dos *dossiers* semestrais elaborados em grupo, dos quais serão retiradas informações para a elaboração de uma redação que contemple a caracterização do contexto, bem como a análise reflexiva das práticas concretizadas ao nível da PES II e da PES III. Aqui é também possível encontrar uma análise crítica das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

A segunda parte foca um trabalho de investigação sobre a inclusão e a intervenção educativa com crianças portadoras de Trissomia 21, em contexto de jardim-de-infância. O interesse na abordagem desta temática é originário em vivências pessoais que despoletaram o interesse de perceber melhor a intervenção de pais, educadores do ensino regular e professores do ensino especial de crianças portadoras de Trissomia 21, em particular, as questões relativas à inclusão destas crianças no jardim-de-infância, tendo em conta as vertentes intervenientes no processo educativo. Nesta segunda parte, encontra-se a contextualização da investigação, a revisão da literatura, a metodologia e os dados do estudo empírico.

Por fim, este relatório de investigação culmina com uma conclusão geral, na qual se encontra interligada a investigação realizada com o percurso que se realizou ao longo do segundo ciclo de estudos.

PARTE I – ANÁLISE REFLEXIVA DAS PRÁTICAS EM CONTEXTO

INTRODUÇÃO

Neste ponto poder-se-á ter acesso à informação relativa à caracterização dos contextos em que decorreu o estágio, ou seja, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de Educação Pré-Escolar (EPE). Estes contextos surgiram no âmbito das unidades curriculares do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, denominadas de Prática de Ensino Supervisionada II e Prática de Ensino Supervisionada III, respetivamente. É ainda importante mencionar que estes contextos pertencem ao concelho de Viseu e foram indicados pela Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), na qual me encontro a cursar.

O mestrado em questão é um curso que habilita profissionalmente para a docência em todas as áreas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e é composto por três semestres. Nesse sentido, os estágios supracitados ocorreram no 1.º semestre divididos em ambos os contextos; ou seja, teve-se a oportunidade de contactar com um grupo de jardim-de-infância e com uma turma de 1.º ano de escolaridade. No caso do segundo semestre houve a possibilidade de se optar e, assim sendo, o estágio ocorreu ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na mesma turma de 1.º ano. Já no 3.º semestre o estágio decorreu ao nível da Educação Pré-Escolar, num outro jardim-de-infância.

1. CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

1.1. Caracterização das práticas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quando se leciona no 1.º Ciclo do Ensino Básico, um dos objetivos fulcrais é formar os cidadãos do futuro, que vão exercer a atividade enquanto Homens formados e informados, tal como defende Lage (2010). Daqui advém que a preocupação do professor não deve passar apenas por proporcionar conhecimentos científicos, que são fundamentais, mas também potenciar o desenvolvimento das atuais crianças, futuros adultos, capacidades que contribuam para uma melhor integração no meio social, sendo que o objetivo máximo da escola é formar cidadãos capazes de, no futuro, enfrentarem a sociedade onde já se encontram integrados e na qual irão um dia participar de forma ativa, através do exercício de uma profissão e de uma cidadania plena. Para tal, o professor deve ter em consideração que o seu dever é “estabelecer objectivos de acordo com o currículo em vigor, planear e realizar com os alunos experiências de aprendizagem diversificadas e estimulantes, organizar momentos de discussão e de reflexão” (Ponte & Serrazina, 2000, p.15).

Este é um ciclo promotor da inserção do aluno na sociedade e, também, dá ênfase à entrada do aluno na comunidade do saber. É, por tudo o supracitado, que este nível de ensino é considerado uma base indispensável para todas as aprendizagens futuras e, por isso mesmo, o professor tem que ter sempre o cuidado de analisar as aprendizagens do nível de ensino precedente, assim como ao nível consequente.

Tendo como referência o supra exposto, optou-se por desenvolver a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente ao concelho de Viseu. É uma instituição antiga não se sabendo ao certo a sua data de construção; porém, e de forma a manter as boas condições do edifício, sabe-se que existiram várias requalificações, sendo que a última se deu a 17 de outubro de 2007. Por isto mesmo, a escola apresenta boas condições para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Quanto às suas instalações pode dizer-se que é constituída por dois pisos com escadarias de acesso para os mesmos, que dispõe de rampas de acesso para as pessoas com incapacidade, ainda que apenas no piso inferior, fazendo a ligação entre os diferentes espaços. No piso superior existem apenas três salas de aulas; enquanto no piso inferior existem duas salas de aulas para ensino regular, uma sala destinada ao apoio aos discentes e às atividades de enriquecimento curricular, situada no exterior à parte do edifício. Existe também uma sala de

professores, onde estes se reúnem nos intervalos; oito casas de banho, três de raparigas, três de rapazes, uma destinada aos professores e uma adaptada a alunos com dificuldades motoras; uma sala polivalente comum; duas arrecadações; um bar/bufete, o qual pode ser requentado pelos alunos, pessoal docente e pessoal não docente; e, por fim, a biblioteca. Contém também várias salas que se encontram providas de diversos materiais, nomeadamente, um computador, vários materiais didáticos, um quadro de giz, um quadro interativo, uma televisão, várias mesas de pares, várias cadeiras, dois armários de metal e madeira que servem para arrumos, dois radiadores de aquecimento, três quadros de cortiça e várias mesas de exposição de trabalhos manuais. No que diz respeito à sala polivalente, pode afirmar-se que é um espaço coberto comum, e está equipado com cadeiras, mesas e cabides para os alunos. Este é o local onde os alunos lancham antes de se deslocarem para o exterior é o local onde as crianças permanecem em dias de chuva. Um outro espaço desta escola é a biblioteca escolar, espaço que pode ser frequentado por todos os alunos; o seu material é comum a todas as salas. Neste espaço podem encontrar-se diferentes cantinhos, como é o caso do cantinho da leitura, cantinho de teatro, cantinho da televisão, cantinho dos computadores, um local próprio para a secretária da funcionária da biblioteca e o cantinho dos livros onde se encontram estantes com livros, das quais uma delas se destina sobretudo à exposição dos livros alusivos à época em questão.

Relativamente ao espaço exterior, o recreio tem um tamanho considerável para o número de alunos em questão; apresenta um bom estado de conservação, que se encontra totalmente vedado por gradeamento em todo o seu redor e que possui dois portões, um grande e um pequeno, fazendo com que haja uma maior proteção para toda a comunidade escolar.

A escola em questão contempla regimes duplos, e por isso, não inclui instalações de cantina para fornecer refeições, ou seja, almoços aos seus alunos. Devido aos seus horários, esta instituição também não necessita de prolongamento de horários, logo a Componente de Apoio à Família (CAF) nesta escola é inexistente. Apenas é conhecida a Componente de Apoio ao Estudo (CAE) que é prestada aos alunos com mais dificuldades ou que, por algum motivo, não puderam comparecer às aulas, sendo da responsabilidade da docente com a qual têm aulas habitualmente. Este auxílio prestado ocorre semanalmente, duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, funcionando das 14h30m às 16h00m e das 14h30m às 15h30m, respetivamente.

A turma com a qual tive a oportunidade de contactar, possibilidade de proporcionar aprendizagens e a vantagem de aprender muito, era constituída por vinte e um alunos, sendo que destes, dez eram do género feminino, o que corresponde a 48% da turma; e onze eram do género masculino, relativos a 52% do total.

Importa salientar que tendo esta turma crianças de vários contextos socioeconómicos, crianças institucionalizadas e crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é considerada uma turma em que está patente a preocupação pela inclusão. Neste sentido, para que não haja insucesso e abandono escolar, a escola deverá ela própria adaptar-se às diversidades sociais, culturais e económicas, incrementando estratégias de motivação e entusiasmo. Contudo, desde a criação das escolas que estas tem vindo a adotar valores que não se adequam a todos os alunos, sendo por isso vista como uma fonte de exclusão para muitos deles. Por forma a contornar tal entrave, devem ser desenvolvidas nas escolas mudanças nas práticas educativas, que permitam contrariar esta problemática.

Segundo Cia (2006), é importante a comunicação dos pais com os filhos e a participação dos primeiros na vida das suas crianças, pois assim contribuem para um desenvolvimento sócioemocional saudável na infância. A frequência da comunicação dos pais com filhos, e da participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer das crianças são indicadores relevantes para a qualidade dessa relação, e é um dos fatores primordiais que controlam a competência social dos filhos. Sabe-se que quanto mais significativos são os indicadores de comunicação entre pais e filhos e a participação dos encarregados de educação nas atividades dos filhos, maior será a habilidade social da criança. É nesse sentido que a instituição em que se fizeram as observações promove encontros mensais com o professor responsável pelos discentes, neste caso do 1.º ano de escolaridade; pensando sempre em promover uma melhor e mais próxima relação pais-escola. A finalidade máxima destes momentos era dar a conhecer aos adultos o cenário em que as suas crianças se encontravam, tanto a nível de aproveitamento e de aprendizagem, como de comportamento.

1.2. Análise reflexiva das práticas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

É ao refletir que a nossa consciência toma conhecimento de alguns erros e analisa as situações experienciadas, de forma potencializar o ser humano, focando-nos num olhar retrospectivo dos acontecimentos e, tomando assim, uma perspetiva crítica em relação ao que observa e vivencia. Nesta linha de pensamento, Guimarães (2013) menciona que “um bom educador/professor deve (...) ter uma atitude crítica” (p. 16) e, não se fixar apenas numa ideia, para que não crie obstáculos para si próprio.

Porém, não obstante a isto, importa lembrar que “cabe ao professor dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar

plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (Decreto-Lei n.º 75/2008, preâmbulo).

Segundo Freire (s/d) é importante compreender que aprender a ensinar emergiu, nas últimas décadas, como uma questão importante na formação de professores e tem sido equacionado como um processo que ocorre de forma irregular, ao longo de toda a vida profissional dos mesmos; possibilitando-se, assim, uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem que este proporcionará.

É de suma importância referir que, o formador tem um papel crucial no desenvolvimento e aprendizagem do formando, e é “sob a orientação do formador, que os formandos vão caminhando na direção de uma automatização progressiva e de uma maior responsabilização pela sua acção” (Sá-Chaves, 1997, p.121). Existe toda uma equipa educativa/colaborativa, constituída pela cooperante, pelo supervisor, pelos docentes dos mestrados e pelo próprio grupo, que com as suas críticas, experiências e saberes promovem o crescimento profissional do futuro docente aquando da planificação, da intervenção, da avaliação e da reflexão; potenciando assim o “envolver os professores na análise da sua praxis de modo a que os problemas que vão surgindo deem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas pelo próprio professor, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz” (Alarcão & Tavares, 1987, p.139).

Assim sendo, de acordo com Sanches (1992), a prática reflexiva na formação inicial de professores tem subjacente, finalidades de interpretação, de inquirição e de emancipação que em conjunto podem facilitar a transição do pensamento académico para o pensamento pedagógico, daí a sua tão vasta importância no processo de formação de professores e educadores.

O estagiário, para Freire (s/d), é considerado um aprendiz que aprende através da imersão na prática, no desempenho do ofício, observando o mestre a realizar as aulas e aceitando as sugestões dele quando é observado na situação de ensinar. Nesta conceção de estágio, os estagiários adquirem um conhecimento profissional de natureza prático à medida que vão realizando as diferentes atividades docentes.

A escola tem sido alvo de constante evolução nas últimas décadas, de tal modo que é compreensível que quem teve o seu ensino básico há alguns anos, já não identifique o ensino atual com aquele que conheceu e presenciou na sua infância. As manifestações da mudança surgem a todos os níveis, resultando em desafios para o professor, no modo como vive e trabalha no núcleo escolar. A diversidade de papéis e funções que assume multiplica as dificuldades e exigências, causando pressão

persistente e requerendo capacidade de resposta, bem como disponibilidade de adaptação contínua.

Na medida em que o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) tem as suas especificidades e o professor deste nível de ensino incorre em um papel específico, todos os aspetos anteriores condicionam ainda mais a prática docente atual, tendo o professor de saber dar respostas às diferentes entraves que vão surgindo, através da sua reflexão e questionamento.

Portanto, há que se ter em consideração que, tal como defende Lage (2010) quando se leciona no 1º CEB, um dos objetivos fulcrais é formar os cidadãos do futuro, que vão exercer a atividade enquanto Homens formados e informados. Daqui advém que a preocupação não deve passar apenas por proporcionar conhecimentos científicos, que são fundamentais, mas também promover o desenvolvimento nas atuais crianças, futuros adultos; capacidades que contribuam para uma melhor integração no meio social, sendo que objetivo máximo da escola é formar cidadãos capazes de, no futuro, enfrentarem a sociedade onde se encontram integrados e na qual irão um dia participar de forma ativa, através do exercício de uma profissão” (p.74). Para tal, o professor deve ter em consideração que o seu dever é “estabelecer objectivos de acordo com o currículo em vigor, planear e realizar com os alunos experiências de aprendizagem diversificadas e estimulantes, organizar momentos de discussão e de reflexão, fazer com que eles se comportem de acordo com as normas sociais valorizadas na comunidade e estabelecer uma atmosfera de aprendizagem” (Ponte & Serrazina, 2000, p.15).

Assim, e de acordo com o disposto na alínea a) do n.º1 do artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino no 1º CEB é globalizante e da responsabilidade de um professor único (generalista), tendo este a responsabilidade de gerir globalmente o currículo, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas. O professor deste nível deve, portanto, ter o papel de promover a consolidação e a formalização do desenvolvimento de competências básicas (códigos linguísticos), a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio e a Expressão Plástica; promover a integração de todas as vertentes do currículo (tecnológico, científico e cultural) e a articulação das aprendizagens do 1.º CEB com as da Educação Pré-Escolar e as do 2.º CEB. No que ao 1.º CEB diz respeito, no qual tive a oportunidade de lecionar nesta Prática de Ensino Supervisionada (PES), pode afirmar-se que este é um ciclo promotor da inserção do aluno na sociedade, assim como, dá ênfase à entrada do aluno na comunidade do saber. É, por tudo o supracitado, que tal como já foi referido, este nível de ensino é considerado uma base indispensável para todas as aprendizagens futuras e, por isso

mesmo, o professor tem que ir mediando e analisando as aprendizagens do nível de ensino posterior, assim como do nível anterior.

Tudo o supramencionado incorre naquilo que deve ser tido em consideração atualmente nas escolas e aquilo que efetivamente o docente deve ter não apenas como algo preconizado, mas algo que deve realmente ter em consideração nas suas práticas em sala de aula. No caso da observação e da lecionação durante este semestre, as medidas referidas foram as que guiaram as minhas intervenções sendo que considero pertinente afirmar que tendo como base todos estes pressupostos, foi-me essencial investigar aquando da planificação das minhas intervenções, optando por concretizar mais leituras, no sentido de aprofundar o meu conhecimento relativamente a certas temáticas. Esta investigação decorreu com a finalidade máxima de ensinar sabendo o que estava a ensinar podendo refletir-se isso no processo de ensino-aprendizagem, e evitar intervir e agir de forma inconsciente e sem segurança na lecionação.

Isto proporcionou que pudesse investigar enquanto futuro docente, função fulcral nesta profissão já que a pesquisa da própria prática da sala de aula é uma ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente (Martins & Slomsky, 2008), possibilitando-me assim crescer profissionalmente.

Importa também fazer referência que, neste aspeto, foram essenciais as aprendizagens efetivadas em duas das unidades curriculares contempladas no plano de estudos do mestrado que me encontro a frequentar, Didáticas Específicas da Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico II e Seminário. Esclarecendo, estas unidades curriculares permitiram-me ter a possibilidade de deter um mais vasto leque de conhecimento de conteúdo, para posteriormente utilizar nas práticas de ensino. Para Chaves (1997) e ainda abordando a temática da importância de ensinar com base no conhecimento de conteúdo, este profere que

as componentes científica e pedagógica são dois vetores do conhecimento essenciais para a formação de professores. A articulação entre estes saberes numa perspetiva inter e transdisciplinar constitui a base para o processo de aprendizagem na formação do professor. A ótica interdisciplinar representa as possíveis ligações entre os diferentes conteúdos disciplinares, a perspetiva transdisciplinar atende à fundamentação e finalidades da interdisciplinaridade, sendo portanto de natureza mais reflexiva (p. 61).

Deste modo, estas componentes reforçam a ideia da máxima importância deste tipo de aspetos que devem sustentar o percurso de formação de um futuro profissional docente.

Aquando da reflexão sobre tudo o anteriormente aludido, surgiu também a necessidade de refletir sobre todo o processo por mim proporcionado às crianças e que as mesmas me proporcionaram, nomeadamente, no que respeita ao processo de observação, de planificação, de implementação, de avaliação e de reflexão.

O educador/professor deve sempre começar pelo processo de observação de cada criança e do grupo, a fim de perceber as necessidades e interesses de cada um e do todo, para poder adequar as atividades ao grupo/crianças. É partindo daqui e do conhecimento prévio que segue para a planificação, na qual define os objetivos e, por conseguinte, estabelece as metas. A planificação deve ser realizada, tendo sempre em conta os dados recolhidos na observação e avaliação, abrangendo os vários domínios curriculares.

O profissional docente necessita de planificar a sua ação, sendo que essa serve como um apoio e permite uma melhor organização da prática pedagógica, pois assume um papel essencial, na medida em que leva a

uma reflexão cuidadosa do educador sobre as atividades que vai realizar com o grupo de crianças, reflexão essa que permite sempre interrogar-se em função dos resultados e dos processos vivenciados. Isto pressupõe uma autocrítica, constante, para, numa permanente busca, melhorar a sua acção. (...) Assim, o docente deve adoptar estratégias de avaliação que fundamentem o desenvolvimento do “currículo” e o processo de ensino e de aprendizagem, tendo presente o conhecimento das áreas de conteúdo e a necessidade de se proporcionar uma grande diversidade de experiências (Secretaria Regional de Educação e Ciência Pré-Escolar e Avaliação, 2008, p.13).

De ressaltar aqui que, a planificação não deverá ser encarada de forma rígida, mas sim como um fio condutor à prática pedagógica que se pretende.

De modo a detetar as dificuldades e as necessidades de cada aluno é importante avaliar, sendo este um dos processos importantes no percurso do processo ensino-aprendizagem. A avaliação entende-se como sendo “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Despacho Normativo, n.º1/2005, artigo I, alínea 2). Na verdade, “a avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e colectivas” (Valadares *et al.*, 1998, p.34). É ainda de salientar que “o modo como se avalia deve decorrer das finalidades educativas e ser coerente com as práticas pedagógicas, os currículos, os programas e

a organização de dados” e que a “avaliação deve resultar em benefícios para os alunos” (Machado, 2008, p. 23).

Nesta linha orientadora, facilmente se percebe que o professor deve, então, organizar o trabalho, refletir sobre o currículo, os métodos de trabalho e os materiais mais adequados às competências a desenvolver nas crianças.

Comumente, e voltando o discurso para a Prática de Ensino Supervisionada e para a minha prestação na mesma, vou relatar o sucedido relativo aos pontos supracitados.

Considero que a minha prestação privilegiou por ter um pensamento centrado nos alunos, nunca descurando que, para uma boa planificação, a observação foi essencial, tendo assim um conhecimento geral sobre os gostos, os interesses, as dificuldades e as facilidades dos alunos. Primei, e considero que sempre consegui, para que todos os objetivos a que me propus cumprir, fossem cumpridos, bem como e as metas que delineava para os alunos atingirem. Também promovi momentos lúdicos com diversas estratégias de ensino, nunca optando por uma igual em intervenções diferentes, e sempre tendo como ponto de partida do ensino a criança/aluno; sendo aqui visível também uma boa gestão de aula, de recursos e de materiais da minha parte neste processo. Apesar de me ter sido difícil conseguir diversificar as estratégias utilizadas, e conseguir proporcionar momentos de aprendizagem ricos e sem “tempos mortos”, considero que nisso houve evolução, verificando-se, tal facto, ao longo de todo o semestre.

Atendendo a todos estes aspetos, parece-me que os alunos aprenderam, evoluíram, enriqueceram os conhecimentos que tinham e adquiriram novos conteúdos na medida em que, desta forma, proporcionamos uma aprendizagem comutativa, ou seja, eu ensinei-os e eles também me ensinaram muito e ensinaram-me a como ensinar, quais as melhores estratégias. Como termo desta questão, mas não menos importante, reporto o facto de ter valorizado a avaliação, embora isso não tenha sido explícito a nível de planos de aula (provavelmente); no entanto, fui sempre tendo em consideração as aprendizagens e as lacunas das crianças que iam surgindo, a fim de as ultrapassar, numa próxima leção, podendo auxiliar a criança, ou até mesmo pedir a um colega que o ajudasse. Nestes termos, ocorreu avaliação diagnóstica, formativa e também sumativa; no entanto, a última foi por nós mais observada sendo que estava a cargo da professora cooperante. Já as restantes foram preocupações do grupo ao longo das intervenções, bem como a auto e heteroavaliação, processo este em que o grupo evoluiu e também permitiu que as crianças se apropriassem desse método ao longo do seu percurso escolar.

Por fim, é importante referir que depois deste estágio ficou a vontade de investigar e pesquisar mais no sentido de aumentar o meu conhecimento de conteúdo, tornando-me uma profissional mais capaz de responder às necessidades impostas por uma educação de qualidade, contemplando a heterogeneidade discente, que cada vez mais se encontra nas instituições de ensino. Por forma a conseguir alcançar este objetivo, as Práticas de Ensino Supervisionadas têm tido uma real importância, na medida em que fornecem experiência, a qual congrega erros, reflexões e aprendizagens, possibilitando que me corrija como profissional e consiga assim “chegar até ao aluno” de forma mais eficaz.

Importa, assim, refletir sobre o facto de que o professor só pode ensinar quando está disposto a aprender, e assim sendo, “o professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas” (Piaget, s/d).

2. CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA III

2.1. Caracterização das práticas em contexto de Educação Pré-Escolar

De entre os vários contextos educativos que existem, o jardim-de-infância é aquele que apresenta características gerais que o distinguem de outros níveis de ensino, nomeadamente ligadas à gestão da organização pedagógica. Isto porque para este nível educativo não existem conteúdos programáticos pré-definidos, mas propostas ou Orientações Curriculares, possibilitando assim, aos educadores, a liberdade de adotarem uma pedagogia organizada face à situação específica do seu grupo. Assim, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) distinguem-se “de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (Ministério da Educação, 1997, p.13).

Foi neste nível que ocorreu a Prática de Ensino Supervisionada III (PES III), num meio institucional situado no concelho de Viseu, o qual tem como principal e único serviço prestado à comunidade, o ensino pré-escolar; sendo de carácter público e tendo como seu locatário o Ministério da Educação.

Segundo informação obtida a partir da educadora, sabe-se que o mesmo foi construído de raiz, e foi inaugurado a 11 de outubro de 2002. A partir dessa mesma data não teve renovações de construção, sendo apenas retocada a pintura todos os anos. Portanto, o grupo pôde presenciar que este edifício se encontra bem conservado devido às ótimas condições físicas que tem para as atividades letivas se concretizarem; bem como, as excelentes condições de temperatura e de segurança da criança.

Já no que diz respeito à localização desta instituição, esta é rodeada por várias vivendas, uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e ainda uma associação desportiva que contém um complexo gastronómico. Perante a observação em contexto deste jardim-de-infância, a opinião é a de que a própria instituição transmite segurança, devido ao conjunto de grades que a rodeia e ao passeio que a separa da estrada principal.

O jardim-de-infância descrito contém em seu torno um jardim e é apenas constituído por um piso, o que proporciona o acesso fácil a todos os compartimentos, visto não existirem escadas, os corredores serem amplos e seguros, existirem várias portas e os espaços de atividades serem também eles comuns a todos os intervenientes da instituição. Nos corredores é possível ver a existência de cabides (um por criança),

bancos corridos e expositores, nos quais são afixadas informações para os pais e também para exposição dos trabalhos das crianças.

O jardim-de-infância dispõe de um horário de abertura e encerramento, em que entre estes dois momentos existe um leque de horas associadas a diferentes fases letivas e não letivas, conciliando ainda uma hora de atendimento, que decorre de acordo com a disponibilidade de ambos os intervenientes. Deste modo, esta instituição abre às 8h15m e encerra às 18h30m, pelo que todas as crianças têm oportunidade de permanecem no jardim todo este tempo ou apenas o tempo que lhes é concebido, o tempo letivo.

O tempo letivo tem início às 09h00m e termina às 16h00m com um intervalo entre estes para almoço entre as 12h00m e as 14h00m. Todo o tempo restante, quer da parte da manhã quer da parte da tarde, bem como a hora de almoço, corresponde ao horário não letivo e no qual as crianças são encaminhadas para a Componente de Apoio à Família (CAF), usufruindo do seu espaço durante as seguintes horas: das 08h15m às 09h00m, das 12h00m às 14h00m e das 16h00m às 18h30m.

Para além da componente educativa, tal como supracitado, este estabelecimento de Educação Pré-Escolar oferece a CAF, sendo que “estas duas componentes deverão ser pensadas de forma articulada e complementar, de modo a que não haja repetições e sobreposições cansativas: são sobretudo de evitar os tempos de espera inúteis que provocam mal-estar e cansaço nas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.42). Deste modo, nesta instituição existe uma sala que tem como função principal prestar auxílio às famílias, encontrando-se logo ao lado do refeitório e sendo denominada por CAF.

De acordo com a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, no seu ponto 1, do artigo 12.º, “os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”. Nesta linha de pensamento, o horário em que se usufrui da CAF na instituição em análise, decorre na parte da manhã, antes das crianças começarem o tempo letivo; na hora de almoço; e, ainda, na parte da tarde, após se dar como terminado o tempo letivo. Segundo a educadora, as crianças deste jardim-de-infância que fruem da vertente socioeducativa são 75 (num total de 98), sendo que neste espaço, normalmente, é realizada a divisão de todas as crianças em três subgrupos, os quais desenvolvem actividades diversificadas orientadas por três assistentes, (estas indicadas pela Câmara Municipal através de concurso público, que se mantêm na instituição há já cinco anos).

Destaca-se que no caso da presença de crianças com NEE neste espaço, leva a que seja mantida uma atenção especial, logo, é importante que haja outras duas assistentes. Relativamente ao trabalho aí desenvolvido, é de referir que as atividades são elaboradas semanalmente numa primeira fase pelas orientadoras, seguindo-se depois com uma discussão pela coordenadora e quando aprovadas são afixadas no painel de entrada, para que os pais possam ter acesso a tal informação.

Quanto aos restantes espaços educativos, presencia-se a existência de quatro salas de atividades todas no mesmo corredor e designadas por cores (sala amarela, sala verde, sala azul e sala vermelha); um espaço coberto que serve não só para atividades letivas, como também para recreio, no caso de as crianças desejarem utilizá-lo ou de ocorrerem más condições climatéricas. Neste espaço de coberto existem vários e diversificados materiais, como: colchões, material de expressão físico-motora, casinhas, triciclos, bolas; escorrega de plástico; matraquilhos, entre outros.

Além destes compartimentos, existe ainda outro espaço de recreio, este mais amplo, composto por uma área exterior que abrange a parte detrás das salas e, ainda, um espaço que se encontra ao lado do coberto. No caso do primeiro referido, este apresenta maioritariamente um espaço relvado com árvores, em que está presente um pequeno “campo de futebol” improvisado, apenas constituído por duas balizas; sendo um local pouco frequentado devido ao seu acesso (apenas por uma porta lateral e a porta da entrada), à sua dimensão reduzida e também à carência de segurança, já que há um contacto direto com o portão que dá acesso à rua. Por sua vez, o segundo espaço apenas apresenta acessibilidade pelo espaço de coberto e é aquele mais frequentado pelas crianças quando a meteorologia assim o permite. O mesmo é constituído por uma parte em cimento muito reduzida, seguindo-se de uma outra parte com chão sintético e, ainda uma outra, preenchida com relva e árvores. No caso do recinto com chão sintético existem alguns equipamentos de recreio, como escorregas e túneis.

Estas áreas são aproveitadas para as crianças realizarem brincadeiras na hora do intervalo. No entanto, podem também ser usufruídas para tempo letivo, visto que o mesmo não é concernente apenas para uma certa ocasião, ou seja, “possibilita a vivência de situações educacionais intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais” (Ministério da Educação, 1997, p.39).

Por fim, no que compete aos recursos humanos existentes no jardim-de-infância, este é constituído por pessoal docente, pessoal não docente e ainda outros profissionais de educação que todos juntos trabalham diariamente para o mesmo objetivo; já que “qualquer que seja a modalidade organizacional, trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos, que na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.41). Assim, nesta instituição

existem os seguintes recursos humanos: uma educadora e uma assistente operacional por sala; duas assistentes para crianças com NEE, sendo que aqui se encontra uma; uma professora e uma educadora de apoio às crianças com NEE; uma formadora de Língua Gestual Portuguesa (LGP); uma terapeuta da fala; três assistentes dinamizadores da CAF; e duas educadoras em horário zero que apoiam rotativamente as atividades em cada sala.

Relativamente ao grupo de crianças cooperante no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada III (PES III), este era constituído por 25 crianças, de entre as quais 12 eram do género feminino e 13 do género masculino. Para além disto, é também relevante proferir que as idades destas crianças se encontravam compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. Eram crianças afáveis nas interações com as crianças e adultos, já que, de uma forma geral, a maioria das interações entre as mesmas providenciavam a cooperação e a partilha, sendo poucas as situações de ocorrência de lutas ou conflitos. Este grupo mantinha um envolvimento enorme no processo de ensino-aprendizagem, motivado pelo grupo, pelo contexto, pelos profissionais e pelos pais.

Não há dúvida de que, para o melhor funcionamento de um jardim-de-infância, a participação dos pais neste contexto escolar, aparece como algo de extraordinariamente importante e fundamental para as crianças; já que “a família e a instituição pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43). A boa relação entre instituição e família origina na criança mais estabilidade facilitando, deste modo, o seu desenvolvimento e crescimento. O interesse e envolvimento por parte dos pais nas atividades realizadas pelas suas crianças, bem como o bom relacionamento com o educador deve ser o principal propósito a se levar a cabo. Assim sendo, os pais devem frequentar o jardim-de-infância regularmente e trocar impressões com o educador, como forma de acompanhar a adaptação e desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e desenvoltura do seu filho.

2.2. Análise reflexiva das práticas em contexto de Educação Pré-Escolar

Ser professor é essencialmente ser uma pessoa capaz de tomar decisões face ao processo de ensino aprendizagem, no sentido de o encaminhar para um melhor rendimento escolar (Alarcão, 1982).

O ensino não é um processo linear de transmissão de conhecimentos, envolve o aprendente num processo ativo de aprendizagem (Wittrock, 1986) e envolve o

educador/professor, em simultâneo, num processo de conhecer e agir, o que pressupõe a unidade entre pensamento e a ação. Também Estanqueiro (2010) profere que “ensinar significa ensinar e aprender” (p. 18), ou seja, o professor ao estar a ensinar, também, está a aprender. Deve ser um processo dinâmico em que o aluno aprende com o professor, mas este também aprende com o aluno, já que “a educação deve ser um processo em que todos participam e não algo passivo” (Machado, 2011, p. 94). Não obstante, é ainda importante atender que “a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente” (Roldão, 2010, p. 47); neste sentido, é pretendido que o educador/professor tenha o papel de passar o saber ao aluno/criança, mas que este processo seja, também ele, recíproco.

Não é premissa que as crianças/alunos construam o seu conhecimento apenas baseando-se no saber que educador/professor transmite, é pretendido que a criança construa o seu conhecimento e, assim, participe no processo de ensino-aprendizagem. Isto apruma a ideia de que “um dos objetivos essenciais da educação é promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p. 17).

Os docentes aprendem a ensinar, pela observação de aulas (Lortie, 1975), aprendizagem através da observação, pelo desempenho na sala de aula, aprendizagem através da ação instrucional (Munby & Russell, 1993; Zeichner, 1993) e pela interação com os seus pares e com os seus orientadores, aprendizagem através da ação comunicativa (Habermas, 1982).

De acordo com Nóvoa (1992), “a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva que forneça os meios para um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (p. 25).

Também este aspeto é fundamental para um futuro docente, ser instigado por um processo reflexivo contribui para o desenvolvimento profissional, na medida em que permite uma perceção mais rigorosa da ação educativa e faz com que esta visão mais organizada e pormenorizada ajude o profissional a encontrar formas de resolução para os problemas detetados (Sá-Chaves, 1997). Schön (1983) define este procedimento como sendo um processo de descoberta originando um saber construído a partir da experiência e de uma situação particular através de uma aprendizagem significativa (perspetiva construtivista), assumindo um papel fundamental no desenvolvimento de uma nova compreensão do seu ensino. Portanto, a reflexão começou a emergir como estratégia de aprendizagem no processo de aprender a ensinar.

Assim sendo, de acordo com Sanches (1992), a prática reflexiva na formação inicial de professores tem subjacentes finalidades de interpretação, de inquirição e de

emancipação que em conjunto podem facilitar a transição do pensamento acadêmico para o pensamento pedagógico, daí a sua tão vasta importância no processo de formação de professores/educadores.

Deste modo, o estágio com Prática de Ensino Supervisionada como aplicação da teoria pressupõe o uso de práticas reflexivas com finalidades de interpretação para melhorar a capacidade crítica e proporcionar a conseqüente melhoria do trabalho desenvolvido modificando-o de forma a proporcionar uma aprendizagem mais eficaz aos alunos. Neste sentido, e segundo Freire (s/d), a reflexão aparece como mediação instrumental da ação, isto é, existe uma interseção entre conhecimento e ação que o professor possui e pratica.

Com a evolução do conceito de educação ao longo dos tempos, também a Educação Pré-Escolar primou por muitas alterações que segundo Serra (2004) são “uma conquista do século XX” (p. 117). Este nível de escolaridade tem vindo a evoluir ao longo dos tempos e por isso tem conquistado “um espaço importante no sistema educativo português” (p. 117).

Esta expansão tem vindo a ganhar grandes contornos, nomeadamente até na oficialização destas mesmas mudanças. São documentos como a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar: a Lei-Quadro 5/97, de 10 de fevereiro e o Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto, que ajudam a definir melhor o conceito de educação e qual o papel dos profissionais que operam nesta área. Mais propriamente, na Lei-Quadro 5/97, de 10 de fevereiro (Lei 46/86 revogada pela Lei 115/97 e pela Lei 49/2005), no seu artigo 2.º e 3.º pode ler-se o Princípio Geral da Educação Pré-Escolar, que diz que a Educação Pré-Escolar é a

primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

Para além disto, e suportado nas fundamentações da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, existe a referência de que este nível de ensino se destina às crianças de idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (6 anos).

Não obstante a toda a evolução e mudança que tem ocorrido, existe ainda, nos dias de hoje, uma conceção errada do verdadeiro significado de educador/professor. É necessário desmitificar a ideia de que o educador só exerce a função de educar e o

professor apenas ensina. A intencionalidade do educador e do professor são na maioria comuns. Ambos transmitem conhecimento, devem fomentar o desejo da criança em aprender, devem procurar formas para promover a transformação da criança e de a formar integralmente, com a interação da família e do meio.

Há que não esquecer que o professor dá continuidade ao trabalho do educador e que “o jardim-de-infância continua, integra e amplia a obra educativa dos pais. Depois da família é o jardim-de-infância que exerce a influência máxima na transmissão dos valores, da cultura e das tradições sociais” (Di Giorgi, 1980, p. 82). Perante tais afirmações, é possível afirmar-se que o educador/professor é parte integrante de todo o processo de ação educativa, já que o seu papel é fundamental na construção e desenvolvimento da personalidade da criança e na sua plena inserção na sociedade.

A Educação Pré-Escolar é uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança e não deve ser apenas encarada como uma preparação para a escolaridade obrigatória. Para que o educador possa, então, preparar a criança, e não tendo um currículo rígido, nesta etapa, a não existência de um programa leva a que o educador se tenha de reger por um outro documento, denominado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este documento contém um “conjunto de princípios gerais e organizados a serem utilizados pelo educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, planejar e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). Este documento destina-se “à organização da componente educativa” (Ministério da Educação, 1997, p.13) e comporta “pontos de apoio para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua coerência profissional, permitindo uma maior afirmação social da Educação Pré-Escolar” (Ministério da Educação, 1997, p.13).

O docente tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico devem implicar “uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador [professor] planeie o seu trabalho e avalie o processo e seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem da criança” (Ministério da Educação, 2002, p. 18).

Cabe ao educador de infância conceber e desenvolver o respetivo currículo, através do ato de planejar, organizar e avaliar o ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares que possam surgir, com vista à construção de aprendizagens integradas. A intencionalidade educativa “decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

Ao prever situações e experiências de aprendizagem, o educador deve ter em conta, as áreas de conteúdos, os seus respetivos domínios, bem como a sua articulação. A planificação deve envolver as crianças na sua realização, permitindo “ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). O educador concretiza, na prática, o que tinha, previamente, definido; no entanto, deve ter a capacidade de se “descentrar” da planificação proposta, quando a situação o obriga. Após a concretização da ação, o educador deve avaliar, tanto o processo como o produto, no entanto, valorizando mais o processo.

Avaliar “implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Na avaliação, o educador pode, e deve, englobar as crianças na sua realização, pois permite-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Desta forma, a avaliação também constituiu um suporte à planificação. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, através do conhecimento que o educador adquire do seu grupo de crianças e o modo como este evolui, é importante partilhar essas informações com os restantes adultos, que também possuem responsabilidades na sua educação, assim como com a restante equipa pedagógica (colegas e auxiliares de educação) e com os pais. Deste modo, o educador contempla as etapas do processo educativo.

Para que o educador tenha o seu trabalho efetivado de um modo mais consistente é necessário que o mesmo se baseie em todas as etapas do processo educativo. Para tal, é por demais importante que o educador observe, planifique, intervenha e avalie o processo que sustenta a sua intervenção. É por isso imprescindível ter em atenção todas estas etapas em consideração e refletir sobre as mesmas por forma a melhorar a prática e a aprendizagem das crianças.

Reportando agora a Prática de Ensino Supervisionada mais concretamente relativamente à prestação por mim concretizada, começo por referenciar que primei pela preocupação em seguir todas as etapas do processo educativo tendo por base e como primeira preocupação, as crianças. Para tal, foi essencial ter então em contas todas as etapas supracitadas em consonância com um conhecimento geral das crianças, dos seus gostos, dos seus interesses, das suas dificuldades e das suas facilidades.

Foi ainda minha preocupação alcançar todos os objetivos a que me propus, bem como atingir todas as metas que delinee; bem como promover momentos lúdicos ancorados em diferentes estratégias de ensino, sendo estas sempre diversificadas ao longo das intervenções.

Relativamente a outros aspetos, faço alusão à boa gestão da dinamização, de recursos e de materiais de minha parte neste processo. Menciono que me foi difícil diversificar as estratégias utilizadas, proporcionar atividades motivadoras sem tempos de espera ou fastidiosos. No entanto, importa proferir que houve evolução nestes aspetos ao longo das diferentes intervenções. No entanto, a minha maior dificuldade prendeu-se ainda com o conseguir ser entusiasta e mais fantasiadora aquando de uma atividade, não optando pelo registo rígido que ocorre no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito ao grupo de crianças, considero que o facto de ser um grupo composto por crianças de todas as idades e com crianças a frequentar pela primeira vez um jardim-de-infância, isto constitui uma mais-valia para a minha aprendizagem e a das crianças, que aprendem uns com os outros. Aliás, uma das razões pelas quais decidi deixar a Educação Pré-Escolar para um 1.º semestre foi essa mesma, a de ter a possibilidade de contactar com a iniciação de crianças num jardim-de-infância, saber como estas reagem, como devemos agir perante elas, quais as abordagens e as estratégias que se utilizam, como se incorporam as rotinas e os instrumentos de regulação nestas crianças; estas foram algumas das aprendizagens que eu pretendia adquirir. Estas foram alcançadas e, para além destas, consegui ainda entender os constantes “choro da hora do almoço”, o “eu quero a mamã”, o “choro para deixar o papá ou mamã de manhã”. Foi para mim importante também, entender a forma como a organização do grupo deve ser feita inicialmente e numa fase posterior, o acompanhamento dado às crianças mais novas, entre muitas e muitas outras ricas aprendizagens. Tudo o mencionado foi possível perante o fantástico grupo de crianças que ali se juntou e evoluiu a cada dia, com cada atividade, com cada interação; mas também, muito se deveu à orientadora cooperante que com as suas críticas, reflexões e ajudas, permitiu com que esta etapa final não fosse só mais uma aprendizagem, mas sim um enorme conjunto de aprendizagens gratificantes, positivas e empreendedora para mim como futura educadora ou professora.

Não obstante a tudo o aludido é também de não descurar que para além da prática, também as aprendizagens da teoria se tornam fulcrais neste processo. Assim, foram essenciais as aprendizagens efetivadas em diversas unidades curriculares contempladas no plano de estudo do mestrado o qual me encontro a frequentar, nomeadamente, as Didáticas Específicas da Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico II e os Seminários, já que as componentes científica e pedagógica são dois vetores do conhecimento essenciais para a formação de professores, que devem sustentar o percurso de formação de um futuro profissional docente.

Por término, e por forma a dar continuidade há minha formação profissional, agora destaco os desafios a que me proponho ultrapassar no meu futuro profissional, sendo

que é a próxima etapa deste meu percurso. Serão desafios duros já que tal como defende Daniel Sampaio na revista Pública (2007) “os professores perderam o papel cultural”, “o lugar de mestre incontestado do passado já não tem possibilidade de se manter”, “o que diz o professor já não é aceite como lei e pode ser contestado, às vezes com agressividade” (p. 82). Neste sentido, pretendo não me deixar afetar pela falta de reconhecimento desta profissão, pela insegurança de início de carreira, pela instabilidade profissional e emocional e favorecer relações interpessoais.

Perante tudo isto, os maiores desafios serão tornar a escola mais humana, mais criativa e mais inteligente. Levar a que este espaço educativo se torne num espaço de mobilidade social e um motor de desenvolvimento do país. Estes são os meus sonhos, os meus projetos de vida respirados e trabalhados diariamente e não apenas desejos que são meras motivações superficiais que se esfacelam diante das dificuldades que a vida nos traz.

Perante tal reflexão, apenas me apraz proferir que “educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento” (Dewey, 1973, p.31).

3. ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDOS

A profissão docente está cada vez mais associada ao conceito de reflexão, na medida em que esta profissão emerge como um cargo em que a qualidade do trabalho do professor resulta da ação de múltiplas vertentes, não contemplando apenas o planeamento e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, mas acima de tudo a reflexão; considerando-se, deste modo, a profissão docente como uma profissão reflexiva (Zeichner, 1993).

O que se espera é que o profissional docente seja capaz de refletir sobre as suas práticas, visto que o conceito de professor reflexivo tem em linha de conta o estudo da atuação docente a partir de referenciais, tais como, a heterogeneidade, a diferença e a criação de conhecimentos a partir do senso comum.

Para que possa ocorrer a reflexão, segundo Freire (s/d) é necessária a frequência dos formandos na componente prática dos cursos de formação de professores, isto é, nos estágios pedagógicos nos quais são atribuídas turmas reais aos formandos e começam a funcionar como docentes. É através do estágio pedagógico que é proporcionada a primeira aproximação à prática profissional, a qual promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional. Assim, o estágio pedagógico ao possibilitar o envolvimento experiencial e interativo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-ativas do ensino, cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas conceções de ensino (Clark & Peterson, 1986).

Por isso, a vertente prática dos cursos de preparação inicial de professores tem constituído motivo de reflexão e debate entre educadores e investigadores educacionais (Feiman-Nemser & Buchmann, 1986, 1987; Zeichner, 1993, 1996; Zeichner & Gore, 1990). Os interesses técnicos constitutivos do saber fundamentam o estágio pedagógico como aplicação da teoria por pressupor que o conhecimento é instrumental da ação. Se se atendesse, nos estágios pedagógicos, somente a estes interesses então os saberes disciplinares dominariam as ações a realizar, indicando o caminho correto a seguir sem considerar as pessoas e os contextos onde estão inseridas. Freire (s/d) refere também que, deste modo, o professor seria considerado como técnico cujas ações a desenvolver teriam como finalidade transmitir eficientemente os conhecimentos especificados no

currículo formal, ignorando o contexto de ensino e as interações sociais que geram na sala de aula, o que não é o pretendido.

Quando os professores refletem sobre a sua ação, estes estão envolvidos num processo investigativo, não estando apenas a tentar compreender-se como professores, mas também procurando melhorar a qualidade do seu ensino.

Assim sendo, a formação na área da docência permite obter uma panóplia de conhecimentos e de competências que ajudarão na futura vida profissional. Alarcão (2005) refere que “o conhecimento tornou-se e tem de ser um bem comum. A aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade” (p.17). A competência é definida por Perrenoud (2002) como sendo “a capacidade de utilizar os saberes para agir em situação, constituindo-se assim como uma mais-valia relativa aos saberes. Ter competência é saber mobilizar os saberes. Competência não existe sem conhecimento, a competência está com os conhecimentos” (p.15).

Nesta linha orientadora, e em vigor de que o educador/professor deve “utilizar os saberes para actuar” (Perrenoud, 2002, p.15), é por demais importante enaltecer que subsiste um quadro orientador para a habilitação para a docência, que traça o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, regidos pelo Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, constitui um quadro orientador para a habilitação para a docência, traçando assim o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Este apresenta várias dimensões, sendo elas: profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto é referido o perfil do educador de infância, este desempenha o papel de conceber e desenvolver o currículo, bem como a integração do mesmo. O profissional “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (anexo n.º 1, artigo I, alínea 1). O educador de infância mobiliza também o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado.

Analisando os decretos em questão, compreende-se que o currículo na Educação Pré-Escolar é gerido e desenvolvido de um modo diferente ao que se realiza no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois o educador promove e concebe o currículo através das planificações, organizações e avaliações do ambiente educativo, tendo em conta as

aprendizagens integradas. Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico um professor mobiliza e integra os conhecimentos das áreas que fundamentam o currículo e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

O educador e o professor têm um papel preponderante na educação dos seus discentes e como tal, cabe-lhes organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar o pleno desenvolvimento dos educandos. É crucial que as crianças/alunos sejam motivados e encorajados a organizar e a preparar as suas próprias aprendizagens, desencadeando assim atitudes mais autónomas e, por conseguinte, mais responsáveis. Deve existir uma troca constante de saberes, uma partilha de conhecimento, um diálogo onde o educador/professor sirva como orientador, mediador, guia e aconselhador das aprendizagens dos educandos. Todavia, o respeito deve ser mútuo para que se promova o sucesso educativo.

Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, e no que respeita ao educador, sabe-se que dentro da sala este deve disponibilizar e utilizar “materiais estimulantes e diversificados” (artigo 2.º, anexo n.º1, alínea 2), deste modo conseguirá com mais facilidade motivar e prender a atenção da criança. Para além disto, cabe ao educador promover “o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta” e fomentar “a cooperação entre as crianças” (artigo 2.º, anexo n.º1, alínea 4).

No que diz respeito ao papel do professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrente do Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, este reproduz a ideia de que este profissional deve utilizar “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (artigo 2.º, anexo n.º2, alínea 2), deve também promover “a autonomia dos alunos” (artigo 2.º, anexo n.º2, alínea 2), bem como fomentar “a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência” (artigo 2.º, anexo n.º2, alínea 2).

Todavia, a par desta intencionalidade educativa, e reportando para ambos os profissionais, destaca-se a importância da procura do “equilíbrio nas tarefas propostas aos alunos” (Estanqueiro, 2010, p.15), para evitar a desmotivação e se conseguir abranger toda a heterogeneidade discente, presente nas propostas. O uso de recursos didáticos e o reforço/feedback positivo são cruciais, visto que “o elogio é um poderoso instrumento de motivação” (Estanqueiro, 2010, p. 25).

Com vista ao papel do educador, e de acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, note-se que durante toda a sua prática educativa, este “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação” (artigo 2.º, anexo n.º1, alínea 3), de seguida, “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação”

(artigo 2.º, anexo n.º1, alínea 2), e, ainda, “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (artigo 2.º, anexo n.º1, alínea 3).

Após toda esta análise é de suma importância proferir, o que consegui ultrapassar e evoluir enquanto profissional da Educação Pré-Escolar e enquanto profissional do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, aludo ao facto de que enquanto educadora, as minhas maiores dificuldades foram o facto de me prender muito ao discurso do 1.º CEB não conseguindo distanciar-me dessa comunicação; também a gestão dos tempos de determinadas tarefas ou atividades foi uma das lacunas com que me deparei; e, também, a gestão de imprevistos. Para além disso, ser educadora é entrar no espírito das crianças, da sua fantasia, da sua ficção, da sua imaginação e isso era uma grande dificuldade para mim, já que mantinha uma postura muito rígida. Relativamente ao meu papel como professora, profiro que a minha maior dificuldade inicialmente foi a gestão do tempo de aula, já que inicialmente existiam sempre atividades que não era possível de serem concretizadas e os tempos que estipulava eram sempre curtos. Para além disto, era-me difícil gerir estes contratempos que inicialmente me deixavam nervosa por não saber o que fazer perante aquelas dificuldades.

No entanto, todas as dificuldades foram ultrapassadas, umas com mais sucesso do que outras, mas todas elas melhoradas com o meu esforço e dedicação. Uma das melhorias mais salientadas foi o facto de conseguir reagir perante os imprevistos, facto este ressaltado tanto ao nível do 1.ºCEB como ao nível da EPE pelos profissionais que nos acompanhavam.

Posto isto, sabe-se que cabe ao profissional de Educação Pré-Escolar, mas também ao profissional de 1º Ciclo do Ensino Básico observar, planificar, agir e avaliar, sendo este o seu ciclo profissional para o sucesso, o qual não tem termo.

PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, incluída no plano de estudos deste curso de Mestrado, foi proposta a realização de uma investigação. Assim, propus-me investigar na área das Necessidades Educativas Especiais, procurando dar resposta à questão “Quais os fatores e as estratégias educativas promotoras da inclusão das crianças com Trissomia 21 no contexto de jardim-de-infância?”.

A presente investigação resulta de uma preocupação pessoal e profissional relativa à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-Escolar, pretendendo realizar o estudo dos fatores e das estratégias educativas promotoras da inclusão das crianças com Trissomia 21, no contexto de jardim-de-infância.

A Educação Inclusiva, tal como defende Kwiecinski (2011) pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não. Assim, aqui será feita esta investigação por forma a capacitar as crianças, os adultos e a sociedade sobre a diferença e sobre o modo como esta deve ser encarada, para que nenhuma criança se sinta excluída, discriminada e diferenciada em relação aos outros.

O presente trabalho de investigação encontra-se organizado em diversos pontos, começando por uma contextualização da investigação, na qual se encontra patente o contexto do problema; assim como, a justificação, a relevância, e a pertinência do estudo; e, ainda, a definição dos objetivos. Segue-se a revisão de literatura com destaque nas temáticas Educação Especial, Trissomia 21 e Intervenção Educativa com a criança com Trissomia 21. Posteriormente, é apresentada a metodologia, onde é referido o tipo de investigação, a amostra/participantes do estudo, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e as técnicas de análise de dados. De seguida, surgem os dados do estudo empírico, iniciando com a apresentação dos dados seguidos da discussão dos mesmos. Por fim, são apresentadas as conclusões emergentes do estudo.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação de uma forma geral, e a educação especial em particular, têm sido alvo de constantes transformações. No que concerne à educação especial, as pessoas com deficiência e incapacidade têm sido condicionadas pela própria sociedade em cada época histórica.

A Educação Especial “tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional” (Decreto-Lei n.3/2008, de 7 de janeiro, artigo 1.º, alínea 2).

Para além disto, a educação especial prossegue, em permanência, “os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação” (Decreto-Lei n.3/2008, de 7 de janeiro, artigo 2.º/alínea 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394/96, ao reconhecer a Educação Especial como modalidade de ensino que permeia todos os níveis escolares, esclarece que não há, nos sistemas de ensino, tipos separados de educação. Sendo assim, a Educação Especial não é um subsistema e as unidades escolares devem ter um conjunto de recursos que devem ser organizados e disponibilizados para que todos os alunos possam desenvolver as suas competências com respeito e dignidade, entre eles, os que necessitam de apoios diferenciados.

O sistema de ensino não pode continuar a excluir a totalidade das crianças com deficiência, “estigmatizando-as com a desgraça, rotulando-as com uma doença incurável ou marcando-as com o sinal de inferioridade permanente” (Martins & Fonseca, 1987, p.86).

1.1. Educação para todos: um paradigma em análise

De acordo com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, ratificada por mais de 190 países, incluindo Portugal (21 de setembro, de 1990), no artigo 2.º “todos os direitos devem ser aplicados a todas as crianças sem discriminação”; também no artigo 23º “uma criança com deficiência mental ou física deverá usufruir de uma vida plena e

estimulante”. E ainda, segundo a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a UNICEF, a UNESCO e o Banco Mundial organizaram em Jomtien uma Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na qual estabeleceram que devem ser tomadas medidas de modo a garantir a igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiência.

No caso particular da Educação Pré-Escolar, deve ainda ser feito um planeamento para o grupo, tendo em consideração as características e especificidades de cada criança, de modo a promover aprendizagens estimulantes para o desenvolvimento das suas capacidades, de forma igualitária.

Tendo em conta o princípio de “educação para todos”, a Educação Pré-Escolar deverá “dar resposta a todas e a cada uma das crianças (...), deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (UNESCO, 1990, p.19).

Sabe-se que a integração da criança com NEE na escola pública materializou-se a nível internacional com a publicação da *Public Law (1986): The Education for All Handicapped Children Act*, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975. Esta lei veio alicerçar a promoção da igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças com deficiências e incapacidades, obrigando os sistemas educativos a garantirem um pleno acesso aos programas de educação em escolas públicas e serviços de apoio para responder às suas necessidades especiais de educação.

No contexto nacional, a maior inovação no quadro da integração dos alunos com NEE surgiu exatamente com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que dá a noção de “meio o menos restritivo possível”, o que significa que os alunos com deficiência/incapacidade devem ser educados em situações tão normais quanto as suas necessidades especiais o permitirem (Correia & Martins, 2002). Significa ainda que as escolas regulares devem aceitar todas as crianças e encontrar para cada uma o modelo de integração mais adequado.

Em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), surge a ideia de que “é da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (anexo n.º2, artigo 2.º). Para que tal ocorra o sistema educativo organiza-se de forma a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pela personalidade e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (anexo n.º2, artigo 3.º).

Nesta linha orientadora, é importante referenciar que, não se deve nunca descurar o facto de que entre os objetivos do ensino básico se afirma o de “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” e o de “criar condições para o sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (anexo n.º2, artigo 7.º).

A regulamentação destes aspetos, porém, só veio a ocorrer já na década de 90, com a extensão da escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens, incluindo os alunos com NEE (Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro) e com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que responsabiliza diretamente a escola regular pela educação desta população “numa perspetiva para todos”. Este Decreto-Lei obriga à elaboração de Planos Educativos Individuais e de Programas Educativos que definam as necessidades específicas destas crianças/jovens e as respostas educativas mais adequadas (artigo 15.º e 16.º).

Não obstante a estes desenvolvimentos, Ainscow (2000) alertou para a realidade de que, “apesar das alterações nos planos curriculares dos cursos de formação graduada e pós-graduada, continuamos a assistir à implementação de práticas pouco inclusivas em muitas das escolas do ensino regular português” (p.341). Entre os obstáculos elencados, a falta de formação de professores, a inexistência de apoio técnico permanecem como sérios entraves para o sucesso da integração, tal como refere Correia (1999). Adicionalmente, sendo a forma de intervenção mais comum a a sala de apoio, espaço situado no mesmo edifício do ensino regular, que se destinava a receber alunos retirados das suas turmas a fim de receberem apoio em pequenos grupos ou individualmente; esta forma de integração começou a severamente contestada pelos efeitos negativos que se faziam sentir ao nível da auto-imagem dos alunos com NEE e pelo empobrecimento da interação com os outros colegas. Por conseguinte, passou a defender-se que o apoio prestado aos alunos NEE devia ser dado dentro das salas de aula do ensino regular.

Depois da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na qual Portugal assumiu o compromisso de promover a educação para todos e a inclusão, foram obtidas mudanças a nível jurídico-legislativo, com a publicação do Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 julho, que comporta mudanças a nível da organização e da gestão da escola, a nível dos professores, do currículo e dos modelos de apoio aos alunos.

Para o desenvolvimento desta modalidade de apoio educativo, foram colocados técnicos e docentes com formação especializada em áreas específicas (Correia, 1999) nos estabelecimentos de educação e ensino, via destacamento, os quais integravam o corpo docente, competindo-lhes “prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao

professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos humanos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem” (Correia, 1999).

O apoio centrado no aluno, ainda defendido no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, cede lugar ao apoio centrado na escola introduzido pelo Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. De uma escola de integradora passamos, a uma pretensa escola inclusiva.

Em 31 de janeiro de 2006 publicou-se o Decreto-Lei n.º 20/2006, que cria o Quadro de Educação Especial e define as normas para a colocação de professores de Educação Especial.

O atual quadro legislativo distingue as necessidades educativas que resultam de desvantagens de ordem social, cultural e económica passíveis de serem ultrapassadas através de um ensino de qualidade no quadro da gestão da diversidade, daquelas que efetivamente requerem apoios e recursos adicionais altamente diferenciados e especializados. Em 7 de janeiro de 2008, foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, que surge com a principal máxima de reorganizar a Educação Especial e distinguir os alunos abrangidos pelos serviços especializados, NEE de carácter permanente, necessariamente avaliados de acordo com o referencial da Classificação Nacional de Funcionalidade (OMS, 2003):

define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da modalidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, artigo 1.º, ponto 1).

De acordo com o previsto, qualquer pessoa ou entidade, sempre que presume que um aluno com NEE de carácter prolongado necessita de apoios especializados, deve expressar e fundamentar essa necessidade junto da escola, seguindo todos os procedimentos contemplados no quadro legal.

Relembrando, nas três últimas décadas do século XX, foram feitas de mudanças no campo da Educação Especial, orientando-se no sentido de existir uma maior inserção das crianças e jovens diferentes em ambientes mais naturais. Este movimento para a

integração está intimamente associado ao conceito de Necessidades Educativas Especiais (Pereira, s/d).

1.2. Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Em 1978 foi publicado no Reino Unido o Relatório *Warnock*, que introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este Relatório abandonou as categorizações dos tipos de problemáticas existentes até então que eram, sobretudo, do foro médico e psicológico e promoveu “a adopção de critérios pedagógicos que permitem identificar três grandes grupos com necessidades educativas especiais: as crianças com *handicaps* físicos e sensoriais, as crianças com dificuldades de aprendizagem e as crianças com problemas emocionais e comportamentais” (Baptista, 1999, p.129).

Segundo Correia (1997), o conceito de NEE vem dar resposta ao princípio da democratização das sociedades, assentando na “filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente, no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar” (p. 46).

Correia (1997) notifica, também, que a expressão NEE deriva “de uma evolução nos conceitos que até então se usavam, quer eles fossem de cariz social ou educacional” (p.47). Acrescenta ainda que, “os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” (p.373).

O conceito de NEE enfatiza, deste modo, a necessidade de se privilegiar a adequação de meios e recursos, essenciais para responder às diferentes necessidades, bem como a garantia de acesso ao currículo.

1.3. Inclusão e Escola Inclusiva

Inclusão é, “antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática” (Leitão, 2010, p.2). Assim, o princípio da inclusão não deve ser tido como um princípio inflexível, mas sim permitir um conjunto de opções a considerar para cada um dos casos que se nos apresentem, salvaguardando os seus direitos e respeitando as características individuais e necessidades específicas de cada um.

A difusão do modelo de Educação Inclusiva, nomeadamente pela inclusão de alunos com NEE na escola de ensino regular, provoca alterações na escola, nomeadamente novos desafios para as escolas. Considerando que inclusão implica mudanças no ambiente escolar visando oportunidades iguais para todos os alunos, oportunidades educacionais, deve contribuir para a aprendizagem de caminhos de reorganização necessários à escola para a educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, ou seja, para a promoção de caminhos para a escola se tornar inclusiva (Ferreira, 2014).

A inclusão escolar é uma possibilidade de convívio destes alunos em ambientes das classes regulares, onde não permanecerão mais isolados, mas, sim, em interação com outros alunos, em contexto de grupo. Rodrigues (2006) define Educação Inclusiva como “uma forma de reformar as escolas, ou criar novas escolas, nas quais as crianças que outrora tinham sido excluídas e marginalizadas, possam receber uma Educação adequada” (p.72).

O termo inclusão tem sido utilizado com múltiplos significados. Por um lado, existem autores que consideram que a inclusão ocorre se colocarmos todos os alunos, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe regular. Birch (1974) define integração escolar como um processo que pretende reunir a educação regular e a educação especial, visando o apoio adequado às necessidades de aprendizagem de todas as crianças. No entanto, há que ter em atenção que “a noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática” (Kwiecinski, 2011, p.1). Algumas vezes o termo inclusão parece ser utilizado apenas para renomear integração, considerando que o melhor é a colocação do aluno com deficiência e incapacidade na classe regular, desde que se enquadre aos pré-requisitos da classe.

Kwiecinski (2011) profere uma realidade, que se prende com o facto de o conceito de inclusão se referir à vida social e educativa e ao facto de todos os alunos terem o dever de ser incluídos em escolas regulares e, não somente integrados.

A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém excluído do ensino regular, desde o pré-escolar ao secundário. Assim sendo, as escolas inclusivas são ministradas pensando nas necessidades e potencialidades de todas as crianças, sendo estruturadas em função das especificidades de cada criança ou jovem.

Todo o processo de inclusão implica uma mudança de perspetiva educacional, e deve, por isso, ser pensado não só a um nível sistémico, deve abranger não somente as crianças que apresentam dificuldades na escola. A inclusão deve apoiar as crianças, os familiares da criança, os professores da criança e todo o pessoal administrativo da escola que contacta com a mesma, para que se obtenha sucesso na ação educativa na

íntegra. A educação inclusiva é um processo que se amplia com a participação de todos, seja na escola ou na sociedade.

No entanto, existe hoje em dia um grave problema, que se prende com o facto de ser difícil personalizar a forma de ensinar já que os estabelecimentos de ensino em Portugal estão organizados numa perspetiva de maximização dos espaços escolares e de sobrelotação. Além destes constrangimentos, verificam-se lacunas ao nível da formação dos professores no domínio das NEE e Educação Especial. Isto dificulta o processo de modificação do programa educacional para estas crianças, o processo de adaptação dos objetivos a cada criança; para que estas possam aprender e desenvolver-se em pleno (Mazzotta, 1989).

A necessidade de reestruturar o sistema educativo tornou-se, então, urgente e tendo como principal objetivo uma “escola para todos”, foi da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o documento que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que se consagrou a expressão “Escola Inclusiva”. Assim, o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que

todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Declaração de Salamanca, 1994, artigo III, alínea 7).

Atender a este princípio não é um processo fácil, pois a inclusão significa não deixar ninguém fora do sistema escolar, o qual terá de se adaptar e ajustar às particularidades de cada criança. Esta deverá ser vista como um todo, para que lhe sejam dadas todas as respostas para as suas características, potencialidades e necessidades nos níveis académico, sócio emocional e pessoal.

A Educação Inclusiva, tal como defende Kwiecinski (2011), pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não.

Para que este movimento inclusivo aconteça é fundamental que as crianças com NEE tenham o apoio de que precisam, seja da sua própria família, da sociedade ou das escolas. Mas, o mais importante de tudo é que o professor, a família e toda a

comunidade escolar estejam convencidos de que cada aluno é diferente no que se refere ao estilo e ao ritmo da aprendizagem. Assim sendo, o futuro da escola inclusiva está, dependente do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.

No que se refere especificamente à inclusão das crianças com Trissomia 21, importa proferir que se deve “apostar na educação que ensina e estimula a competitividade é investir na permanência de uma característica de nosso mundo atual e não deixar as pessoas sem outra opção, submetidos a estilo segregado de viver” (Kwiecinski, 2011, p.1).

O problema não é deixar a criança com Trissomia 21 nesta ou naquela escola, o problema é como evitar a exclusão e, ao mesmo tempo, promover o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Não se pode permitir que, hoje em dia, tenha de ser a criança a adaptar-se às exigências escolares, mas sim o contrário, ou seja, a escola é que deve adaptar-se às condições das crianças.

A “escola inclusiva é, pois, um espaço onde a diversidade social, educativa e cultural de cada aluno é reconhecida e valorizada e, conseqüentemente, assumida no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem e na adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas” (Felizardo, 2010, p. 2881). Clarificando, uma escola inclusiva é um espaço onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades (Correia & Martins, 2002).

1.4. Educação Especial, Trissomia 21 e Diferenciação Pedagógica

A criança com Trissomia 21 apresenta um conjunto de características próprias desta problemática, tal como supracitado, revelando limitações em algumas áreas. Neste sentido, deve proceder-se, desde o seu nascimento a um trabalho pedagógico, para proporcionar à criança uma estimulação adequada e o mais eficaz possível para o desenvolvimento das suas habilidades. Para isso, deve-se determinar algumas estratégias de intervenção, tendo em conta as suas necessidades específicas. De acordo com Sampedro, Blasco e Hernández (1997) a educação entre as crianças com Trissomia 21 e as outras crianças é equitativa, ou seja, consiste em oferecer a ambas “todas as oportunidades e assistência para desenvolver as suas faculdades cognitivas e sociais específicas até ao mais alto grau que lhes for possível” (p. 234).

Assim, a educação da criança começa desde muito cedo, com a implementação de um programa de intervenção precoce, que segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1997) consiste numa “relação directa com a família” (p. 235), que após se deparar

com uma criança com esta anomalia, necessitará de todo o apoio, de toda a informação e formação para lidar com a mesma.

Nielsen (1999) defende, igualmente, a importância da estimulação precoce na criança com Trissomia 21, reforçando a ideia de que a melhor forma para começar a desenvolver todas as potencialidades na mesma. Diz ainda, que é necessário incutir tanto nos pais como nos funcionários da escola, que estas crianças possuem capacidades que ao serem estimuladas poderão ser desenvolvidas, não devendo, portanto, descurar-se o estímulo nem a promoção do comodismo.

O mesmo autor afirma que ao aluno com Síndrome de Down (ou Trissomia 21) devem ser dadas todas as oportunidades para ser bem-sucedido, e para isso, os professores e/ou os educadores devem adequar os objetivos às capacidades desses alunos, encorajando-os para o sucesso escolar. Devem também pensar e refletir as suas estratégias de intervenção baseadas em princípios que se prendem com o desenvolvimento da criança e com o enfatizar de competências funcionais ao nível da vivência humana. Aquilo que se pretende é que a família e a escola sejam, na educação da criança, um local de encontro onde a ação dos pais e dos professores/escola se complementem, trabalhando em conjunto, para o desenvolvimento harmonioso da criança, em todas as suas áreas (Nielsen, 1999).

Para Sampedro, Blasco e Hernández (1997), um programa de intervenção precoce deverá contemplar todas as áreas de desenvolvimento: psicomotricidade fina e grossa, linguagem e comunicação, socialização e autonomia pessoal, desenvolvimento afetivo e comunicativo; pois só assim se conseguirá promover um melhor futuro para estas crianças. Segundo Schwartzman (1999) a educação da criança é uma atividade complexa, pois exige adaptações de ordem curricular que requerem um cuidadoso acompanhamento dos educadores e pais. É, portanto, perceptível a importância da adoção de estratégias, que promovam o desenvolvimento das áreas que essas crianças apresentam maiores dificuldades.

Se por um lado, a criança com Trissomia 21 tem muito a ganhar em termos sócioafetivos e não só, permanecendo no ensino regular, na maioria das vezes, as escolas têm poucas alternativas para oferecer a estes alunos na apreensão dos conteúdos em sala de aula.

Na medida em que estas crianças necessitam dos serviços de Educação Especial, facilmente se entende a importância da existência da

promoção de uma pedagogia diferenciada em sala de aula; por adaptações programáticas; pelo ensaio de agrupamentos distintos de alunos de acordo com critérios definidos pela escola; por modalidades de apoio educativo, como

reforço curricular; pelo apoio pedagógico acrescido, grupos de nível, tutorias, trabalho em projectos, clubes escolares, estudo orientado, estudo acompanhado ou trabalho autónomo (Formosinho & Machado, 2009, p.10),

ou seja, da promoção da diferenciação pedagógica.

Portanto, exige-se a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos; o que envolve ensinar tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, pensando em cada um em particular.

Numa escola que se intitula de inclusiva é esperado que as crianças se desenvolvam segundo os seus próprios ritmos de aprendizagem. Para tal, é necessário tal como já referido que as práticas educativas sejam flexíveis, mas também as estratégias e os materiais sejam apropriados, ou seja, devem ser concretos, estimulantes e adaptados às crianças. Segundo Serrano (2008) também as estratégias de ensino têm aqui um papel fundamental, na medida em que quando adequadas às necessidades dos alunos, conduzem ao sucesso da inclusão. Deve-se, portanto, adaptar as estratégias e métodos de ensino aos alunos com NEE de forma a facilitar a aprendizagem.

Ainda referente à diferenciação pedagógica, e segundo o pensamento de Santos (2008), sabe-se que “cada vez mais os professores são confrontados com a diversidade de alunos que têm, diversidade não só nas aprendizagens realizadas, mas também na forma de pensar e de aprender” (p.1); neste sentido, facilmente se percebe que “a criação de momentos de diferenciação pedagógica torna-se cada vez mais um imperativo pedagógico” (p.1), devendo, portanto, ser algo a refletir e a ser proporcionado nas atividades, sempre que seja imprescindível.

Tal como Sanches (2011) refere, a inclusão não é possível sem se introduzirem na sala de aula metodologias propiciadoras de ensino diferenciado, uma vez que todos temos formas diferentes de apropriação de saberes.

2. TRISSOMIA 21: ENQUADRAMENTO, CONCEPTUALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

“a criança com síndrome de Down, é portadora de uma anomalia cromossômica que implica perturbações de várias ordens. (...) desta forma esta patologia é basicamente uma condição genética cuja causa se situa ao nível do material genético do cromossoma 21, daí que esta deficiência seja também conhecida por Trissomia 21”

(Sampedro, Blasco & Hernández, 1997, p. 225)

2.1. Perspetiva Histórica

Os primeiros indícios sobre a existência da Trissomia 21 surgiram em pinturas rupestres, todavia, foi apenas em 1866 que *Jonh Down* fez a primeira apresentação clínica sobre esta síndrome. Ele descreveu um determinado grupo de crianças que apresentavam dificuldades mentais, características físicas e intelectuais semelhantes. Crê-se que esta síndrome não foi identificada mais cedo devido à alta taxa de mortalidade infantil que se registou naquelas épocas (Morato, 1998).

De acordo com Down (1866, citado por Morato, 1998) refere que

do ponto de vista clínico (...) pela primeira vez uma rigorosa caracterização morfológica deste tipo específico de deficiência mental, é o termo mongolismo que do ponto de vista teórico sobressai de forma enfática no seu interesse de explicação da deficiência a luz das teorias da degenerescência racial (p.30).

Contudo, este termo foi muito contestado, quer por pesquisadores orientais, quer por pais de pacientes no ocidente, bem como pela própria delegação da Mongólia que apresentou queixa junto da Organização Mundial de Saúde (OMS). Assim, esta síndrome começou a ser designada por Síndrome de Down por referência ao nome do seu autor.

Depois surgiram diversas opiniões sobre a causa desta síndrome. Inicialmente, pensou-se que seria devido a causas infecciosas, tais como, a tuberculose ou a sífilis: as crianças nesta altura foram consideradas como sendo crianças inacabadas e incapazes.

A Trissomia 21 foi descrita pela primeira vez em 1866, por *John Langdon Down* que diferenciou a Síndrome de Down (Trissomia 21) de outras doenças e descreveu um conjunto de crianças com semelhanças entre si, mas distintas das outras pelo défice cognitivo (Capone, 2004), sistematizando-as como crianças com Síndrome de Down.

Mais tarde, em 1959, Lejeune (cit. por Capone, 2004), geneticista francês, descobriu a alteração genética da síndrome. Foi aí que descobriram que em todos os indivíduos com Trissomia 21 está presente uma cópia extra de um cromossoma, ou seja, em vez de 46 cromossomas regulares, estes indivíduos têm 47 cromossomas; facto que produz alterações no desenvolvimento do corpo e do cérebro (Nielsen, 1999).

A designação comum de Trissomia 21 surge pela descoberta desta alteração genética causada pela existência de um cromossoma extra no par 21, presentes no momento do nascimento Kozma (2001a). O mesmo autor saliente que, dos 23 pares de cromossomas, um par é formado por cromossomas sexuais. No momento da fecundação, os 46 cromossomas unem-se para a formação da nova célula, e a criança normal recebe 23 pares específicos de cromossomas (Kozma, 2001a). O óvulo fecundado com esta única célula cresce por divisão celular. No caso da criança com Trissomia 21, ocorre um erro nesta distribuição e, em vez de 46, as células recebem 47 cromossomas. O elemento suplementar une-se ao par 21, e é por esta razão que esta síndrome é também determinada de Trissomia 21, de acordo com o pensamento de Oliveira (2010).

As crianças com Trissomia 21 têm várias características tanto a nível de desenvolvimento como a nível físico, que são semelhantes entre si, tendo limitações no desenvolvimento ao nível da cognição, da linguagem e a nível motor (Oliveira, 2010).

2.2. Conceito, etiologia e tipos de Trissomia 21

A Trissomia 21 (T21), por vezes designada como Síndrome de Down, é uma anomalia cromossómica, ao nível do material genético do cromossoma 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo, ou por alterações de um dos cromossomas do par 21 por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossomas (Varela & Rodrigues, 1990).

A Trissomia 21 é, segundo a Direção Geral de Saúde, a cromossomopatia identificada como a causa mais comum de capacidade intelectual de origem genética mais frequente e a sua prevalência em recém-nascidos é de 1/700 a 1/1000 (Nunes, 1996). A incidência estimada da Trissomia 21 (sem grandes variações mundiais) é de 1 em cada 700 nascimentos, representando 5 a 6% dos casos (Palha, 2002). As investigações apontam para o facto de esta anomalia cromossomática afetar significativamente mais indivíduos do género masculino do que do género feminino. Tanto o pai como a mãe podem ser portadores do cromossoma extra (Palha, 2002).

De todas as crianças que apresentam Trissomia 21, 80% são geradas por mães com menos de 35 anos de idade, sendo maior o risco de acontecer em mães em idade acima dos 35 anos. A hipótese de uma mãe de 40 anos gerar uma criança com estas características é de 1 em cada 110 nascimentos (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997).

O termo *Síndrome* designa um conjunto de sintomas e sinais que caracterizam o desenvolvimento do ser humano. A Trissomia 21 foi descrita pela primeira vez, em 1866, por *John Langdon Down* como sendo uma alteração congénita, que causa um atraso no desenvolvimento físico e intelectual. Pode surgir em qualquer família, em pais de qualquer faixa etária, raça, religião ou estrato social, tanto no primeiro filho como em irmãos (Kozma, 2001a).

A designação desta síndrome deve-se ao facto de as pessoas com Trissomia 21 apresentarem um conjunto de características reconhecidas que se verificam em simultâneo. Kozma (2001a) profere que não existem duas pessoas com Trissomia 21 iguais. Tal como ocorre com todos os indivíduos, cada pessoa com Trissomia 21 detém características e personalidade próprias.

Em suma, a Trissomia 21 é um transtorno genético, causado por alteração cromossómica, que se caracteriza por uma combinação de limitações intelectuais e anomalias morfológicas que afetam o crescimento e desenvolvimento dos portadores desta problemática (Vinagreiro & Peixoto, 2000).

O risco de nascimento de uma criança com Trissomia 21 aumenta com a idade da mãe, pois para mulheres de idade superior a 35 anos, o risco de ter um filho com Trissomia 21 é significativamente mais elevado. Contudo, por razões que se prendem, essencialmente com as taxas de fecundidade dos grupos etários, mais de 70% das crianças de Trissomia 21 têm uma mãe de idade inferior aos 35 anos. Em Portugal é de esperar o nascimento de 150 a 170 crianças com Trissomia 21 em cada ano e em relação a pessoas afetadas por esta doença há cerca de 12000 a 15000 (Palha, 2002).

A literatura científica salienta que os fatores responsáveis por esta perturbação, muitos têm sido considerados como causas possíveis, sendo que alguns especialistas afirmam que é a interação de múltiplos fatores etiológicos, onde os mais conhecidos são os hereditários e a idade materna que estão mais relacionados com a probabilidade de ter um bebé com Trissomia 21 (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997).

De acordo com os especialistas, é difícil determinar os fatores responsáveis pela Trissomia 21. Para além da principal causa, que se deve à presença de um cromossoma extra no par 21 é, no entanto, difícil explicar os fatores que provocam o aparecimento desta anomalia. Segundo vários estudos, ainda não foi possível encontrar uma resposta exata e precisa para esta questão, devido à multiplicidade de fatores etiológicos que

interagem entre si dando lugar à Trissomia 21, contudo, desconhece-se a maneira como se relacionam (Vinagreiro & Peixoto, 2000).

Em concordância, López (1995) acrescenta que segundo estudos recentes, os fatores hereditários poderão ser um dos motes desta síndrome. Em aproximadamente 4% dos casos aparecem devido a “casos de translocação num dos pais e aqueles casos em que existe a possibilidade de que um deles com aparência normal, possua uma estrutura cromossômica em mosaico com maior incidência de células normais” (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997, p. 228). Depois são também conhecidos fatores etiológicos, que se prendem com o facto de a idade materna, sendo mais visível quando a idade da mãe é superior aos 35 anos. Para o autor, Selikowitz (1990), a viabilidade de uma mãe dar à luz uma criança com Trissomia 21 aumenta a partir dos 35 anos, havendo uma percentagem ainda mais elevada se a idade for superior a 40 anos chegando mesmo a atingir os 50%. Na mesma linha Nielsen (1999) salienta a idade materna como fator gerador da problemática. No que se refere à probabilidade de nascimento das crianças com esta síndrome em mães com idade superior a 35 anos, o autor aponta para uma percentagem de mais de 80% de hipóteses. Para as mães com mais de 40 anos, refere que poderá surgir 1 em cada 110 casos, valor que aumenta para 1 em cada 35 nascimentos em mulheres acima dos 45 anos. Uma das explicações dadas por alguns autores para este fator é de que há um envelhecimento natural do aparelho reprodutor que fomenta o possível surgimento desta anomalia (López, 1995).

Contudo, não é apenas em mães acima dos 35 anos que aparece um cromossoma extra, mas também as mães com menos de 25 anos podem gerar uma criança com estas características e pode rondar os 20% (Cunningham & Selikowitz, 1990). Para além disto, outro fator hereditário prende-se com o índice elevado de imunoglobina e de tiroglobina no sangue materno, o que promove o aumento de anticorpos que está também associado ao avanço da idade da mãe.

Os fatores externos são também apontados como causa para o surgimento da Trissomia 21, e foram apontados por alguns especialistas como causadores desta alteração genética. Aqui destacam-se os problemas infecciosos, nomeadamente os agentes víricos, como a hepatite e a rubéola (Vinagreiro & Peixoto, 2000).

A exposição a radiações por parte dos progenitores também faz parte deste grupo de fatores, mas apesar da dificuldade do seu estudo, os autores (Sigler, 1961 ; Uchida, Holunga & Laeler, 1968, cit. por Sampedro, Blasco & Hernández, 1997) referem que poderão estar na origem, mesmo anos antes da fecundação. Alguns agentes químicos podem provocar mutações genéticas, como o alto teor de flúor na água e a poluição atmosférica (Serrano, 2008). O stress emocional, de acordo com López (1995) é outro fator, assim como, os problemas de tiróide da mãe podem estar associados, e ainda, as

deficiências vitamínicas (hipovitaminose) são outros fatores que poderão estar na base desta anomalia cromossômica.

De acordo com a distribuição cromossômica, no momento da concepção do indivíduo, é possível determinar o tipo de Trissomia 21 existente. Para tal deve ser realizado o cariótipo, ou seja, deve ser feito um estudo genético da organização cromossômica. Sampedro, Blasco e Hernández (1997) referem que esta anomalia pode ser originada por três fatores diferentes, dando lugar aos três tipos de Trissomia 21. Assim, podem-se considerar três tipos de Trissomia 21: Trissomia 21 Livre, Trissomia 21 por Mosaicismo e Trissomia 21 por Translocação.

A Trissomia 21 Livre deve-se à existência de um cromossoma suplementar do par 21. Tal situação ocorre por acidente genético e, em mais de 80% dos casos, deve-se a uma não disjunção cromossômica na meiose, isto é, durante a divisão celular, quando se forma o gâmeta masculino ou feminino. Sendo assim a primeira célula a partir da qual se formará o embrião por sucessivas divisões contém três cromossomas no par 21 e, conseqüentemente, esta cópia estará presente em todas as células do organismo. Neste tipo de trissomia, a pessoa apresenta 47 cromossomas em todas as células. Neste caso, o erro de distribuição dos cromossomas está presente antes da fertilização; produz-se durante o desenvolvimento do óvulo ou do espermatozoide, ou na primeira divisão celular. Todas as células serão, portanto, idênticas. Este é o tipo de trissomia mais incidente entre as pessoas com este tipo de problemática, sendo responsável por 95% dos casos (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997).

A Trissomia 21 Livre não é hereditária, pelo que a probabilidade de o casal ter outro filho com Trissomia 21 é muito baixa, cerca de 1 em 100, sendo contudo prudente, em futuras situações de gravidez a realização do teste pré-natal. Tratando-se de uma alteração genética, a qual parece existir maior probabilidade de ocorrência em mães de idade mais avançada. No entanto a maioria das crianças com esta patologia é filha de mães com menos de 35 anos (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997).

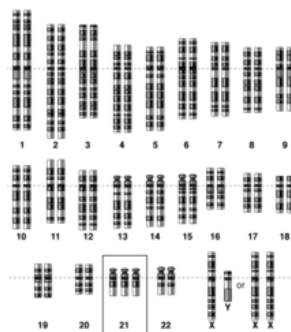


Figura 1. Cariótipo de Trissomia 21 Livre (Wikipédia, a enciclopédia livre).

Pode também ocorrer de a criança com Trissomia 21 possuir Mosaicismo. Segundo Vinagreiro e Peixoto (2000), este tipo de trissomia é bastante raro e a alteração genética compromete apenas parte das células e, portanto, este cariótipo é encontrado em aproximadamente apenas 2% dos casos de Trissomia 21. Este pequeno grupo tem os cromossomas em mosaico, ou seja, algumas células do corpo evidenciam um cromossoma 21 extra, enquanto outras têm os dois usuais. Neste caso, o erro de distribuição dos cromossomas produz-se na 2.^a ou 3.^a divisões celulares; ou seja, ocorre um erro na divisão celular após a fertilização, durante o desenvolvimento do embrião. As consequências deste acidente ocorrem no desenvolvimento do embrião e dependerão do momento em que se produzir a divisão defeituosa. Quanto mais tardia for, menos células serão afetadas pela trissomia e vice-versa. A criança será portadora, no par 21, de células normais e trissômicas, ao mesmo tempo. Dependendo da proporção das células afetadas, assim serão mais ou menos notórias as alterações genéticas que essa pessoa apresenta.

De acordo com o mesmo autor, é possível que muitos indivíduos portadores deste tipo de mosaicismo passem despercebidos. Os riscos destes portadores conceberem crianças trissômicas é elevado, já que a identificação precoce (ao nascimento) pelos sinais invariantes é pouco provável, sendo muitas vezes detetado somente depois de terem tido uma criança afetada (Vinagreiro & Peixoto, 2000).

No caso de as pessoas com Trissomia 21 apresentarem um cromossoma 21 extra, translocado ou junto a outro par (em geral o 14), o que quer dizer que um dos cromossomas 21 está unido a outro cromossoma, apresentando, a célula, 46 cromossomas, sendo um deles constituído pela união de dois; estamos perante um caso de Translocação (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997). A pessoa afetada pela translocação 14/21 tem 46 cromossomas em cada célula, mas um dos cromossomas, o 14, aparece mais largo do que deveria ser, porque o cromossoma 21 se ligou a ele.

Algumas células exibem cariótipos normais e outras Trissomia Livre do cromossoma 21. Estas situações ocorrem por acidente genético e também não são familiares. Geralmente, eles devem-se a uma falha na divisão celular de alguma linhagem de células, após a formação do zigoto. A translocação pode acontecer no momento da formação do espermatozoide ou do óvulo, ou ainda no momento em que se produz a divisão celular. Todas as células serão portadoras de trissomia, contendo um par de cromossomas que estará sempre ligado ao cromossoma de translocação. Neste caso, apenas poderá ser identificado através de uma análise cromossômica - o cariótipo - que é de especial importância porque, em 1 de cada 3 casos de Trissomia por Translocação, um dos pais é portador da mesma, aumentando assim a possibilidade de ter outro filho afetado. Pai e mãe são pessoas fisicamente e intelectualmente

normais, mas as suas células possuem apenas 45 cromossomas normais (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997).

De acordo com Vinagreiro e Peixoto (2000), a pessoa é completamente normal assim como os genes dos cromossomas estão todos presentes, embora estejam na posição errada. Este transportador de translocação de balanço pode passar o cromossoma de translocação para uma criança através do óvulo ou espermatozóide.

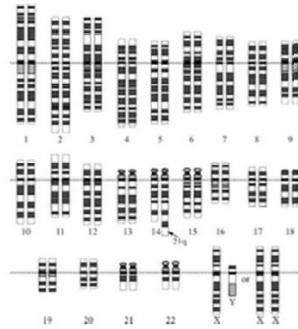


Figura 2. Cariótipo de Trissomia 21 por Translocação (Wikipédia, a enciclopédia livre).

2.3. Aspetos desenvolvimentais e familiares da criança com Trissomia 21

Segundo Palha (1998) as crianças com Síndrome de Down/Trissomia 21, ao nível da personalidade, são normalmente muito teimosas, meigas, competitivas, têm uma grande capacidade de imaginação e um desejo de agradar e aprender. Têm normalmente um desenvolvimento mental lento, mas com uma apropriada estimulação, é possível que estas crianças aprendam a ler e a escrever, bem como conseguir a autonomia necessária para viver quotidianamente.

2.3.1. Reações familiares

As crianças com Trissomia 21 demoram, para adquirir determinadas habilidades, o que pode prejudicar as expectativas que a família e a sociedade tenham da criança.

O nascimento de uma criança com uma perturbação do desenvolvimento constitui um acontecimento traumático para a mãe, pois afeta a sua própria imagem, causando uma diminuição de sentimentos positivos dirigidos a si própria. A mãe de uma criança deficiente revela uma série de sentimentos, como tristeza, luto do bebé ideal, desespero e sentimento de incapacidade (Bettencourt, 2000). Como a criança portadora de Trissomia 21 é muito diferente do bebé idealizado, o seu nascimento é vivido pelos pais como uma ferida narcísica profunda na sua autoestima.

Buscaglia (1994) refere que após o nascimento de uma criança com deficiência e incapacidade é pedido aos pais que aceitem uma realidade que não é bem-vinda, a

criança perfeita que esperavam não aparece, trazendo consigo um sentimento de dor e desespero. Os pais desenvolvem todo um processo de luto pelo bebê perfeito que esperavam, o que os torna menos disponíveis, interessados e atentos ao bebê que têm à frente. Perante esta realidade, os pais entram, na maioria das vezes, em situação de crise emocional (Bettencourt & Pires, 2001).

Para os pais, o facto de o seu filho ser uma criança diferente representa um grande choque emocional, tal como refere Bettencourt (2000). Num primeiro momento, as reações são muito diversas, sendo geral o desconhecimento total do que pressupõe a Trissomia 21. É portanto, aqui, importante que seja dado a conhecer o diagnóstico da criança, aos pais. Neste momento, “os pais necessitarão de uma ampla informação acerca da síndrome e uma preparação e adaptação à sua nova situação familiar” (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997, p. 235).

Inicialmente, com o choque da situação, é normal que os pais não atendam a qualquer explicação, devido ao choque do diagnóstico. No entanto, pouco a pouco, com o passar do tempo e com as (con)vivências vão surgindo perguntas e dúvidas, as quais necessitarão de uma informação competente.

Ultrapassada a fase de choque e até à adaptação, os pais poderão duvidar do diagnóstico que lhes foi anunciado, sentir-se culpados pela malformação, sentir cólera, ansiedade e tristeza, confiar nas suas capacidades, serem realistas e terem esperança. Com a adaptação, os pais conseguem aceitar de forma madura e consciente a criança com Trissomia 21, constatar as suas necessidades e dar-lhes as respostas o mais adequadas possível (Oliveira, 2010).

Nesta altura poderão sentir-se tristes por terem um membro da família com deficiência, mas tentam que isso não interfira nos seus esforços para aproveitar a vida e promover o desenvolvimento da criança (Mazzet & Stoleru, 2003). Habitualmente, os pais destas crianças, quando já têm uma idade mais avançada, têm noções erradas quanto ao assunto, devido à evolução que já ocorreu. Neste sentido, é necessário que os pais se informem mas, também, que se formem sobre o assunto. A formação dos pais precisa de tempo, mas é primordial insistir na sua importância.

É primordial tanto para a criança como para os pais que saibam que sim, que a diferença existe, mas que a criança com Trissomia 21 tem muitas possibilidades educativas (Vinagreiro & Peixoto, 2000).

Olshansky (1966) verificou que os pais continuam a ter fortes reações, à medida que a sua criança vai crescendo, verificou também que muitos pais que têm crianças com deficiência e incapacidade sofrem um desgosto crónico durante toda a sua vida e a intensidade desse desgosto varia de tempo para tempo na mesma pessoa, de situação para situação e de família para família (cit. por Hodapp, 1995).

Para ajudar ao choque do diagnóstico e à nova situação familiar é ainda importante a relação com os irmãos (caso os haja) e com a família em geral. Tal como refere Bettencourt (2000) “uma família afectivamente equilibrada e com uma atitude que elimine, na medida do possível, a ansiedade e a angústia que esta dificuldade pressupõe, poderá fazer frente a este período em que deve existir a máxima flexibilidade e receptividade” (p.236).

2.3.2. Caracterização e dimensões do desenvolvimento da criança

2.3.2.1. Características físicas

Os portadores de Trissomia 21 apresentam, frequentemente, problemas a nível cerebral, problemas de desenvolvimento físico e fisiológico e problemas de saúde. Explicitando, a criança com Trissomia 21 tem tendência a desenvolver cardiopatias congénitas, afeções do aparelho gastrointestinal, problemas oftálmicos e auditivos, assim como, alterações cerebrais.

A aparência física destes indivíduos apresenta características muito particulares e específicas, o que lhes confere um aspeto muito semelhante entre si. Estas características foram enumeradas por Lambert e Rondal (1982), resumidamente:

A cabeça é mais pequena do que o normal. A parte de trás occipício é geralmente proeminente. As fontanelas podem ser relativamente grandes e encerrarem mais tarde do que nas crianças normais. O nariz é pequeno e com a parte superior achatada. Os olhos são ligeiramente rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores. A parte exterior da íris pode apresentar manchas de cor ligeira (chamadas manchas de Brushfield). As orelhas são pequenas, assim como os lóbulos auriculares. A boca é relativamente pequena. A língua é de tamanho normal mas, em consequência da pequenez da boca associada ao baixo tónus muscular da criança mongoloide, pode sair ligeiramente da boca. Os dentes são pequenos e muitas vezes mal formados e mal implantados. Podem mesmo faltar alguns dentes. O pescoço é tipicamente curto. As mãos são pequenas com dedos curtos. Frequentemente a mão apresenta uma só prega palmar em vez de duas, e o dedo mindinho pode ser um pouco mais curto do que o normal e ter apenas duas falanges. A parte superior do dedo mindinho está frequentemente curvada na direção dos outros dedos da mão. Os pés podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé. A pele aparece ligeiramente arroxeadada e tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce. Os cabelos são finos, relativamente ralos e lisos (p.365).

Para além do supracitado, é ainda importante proferir que as crianças com Trissomia 21 têm uma estatura baixa (derivada de atrasos no crescimento) e têm tendência para a obesidade. Pode-se ainda enunciar outras características, tais como, o facto de os órgãos genitais serem pouco desenvolvidos, de o tórax ser mais volumoso do lado do coração, de a voz ser rouca. Em relação a problemas de saúde, estas crianças têm maior risco de padecerem de várias problemáticas, a saber: hipotiroidismo, ou seja, disfunções da glândula tiroide; hipotonia muscular; maior suscetibilidade às infeções; problemas do trato digestivo, mais propriamente, refluxo gastro esofágico; problemas sensoriais; problemas cardíacos congénitos; apneia do sono obstrutiva; e, otites constantes, que pode levar à diminuição da capacidade auditiva (Nielsen, 1999).

2.3.2.2. Desenvolvimento psicológico

No que se refere ao desenvolvimento e funcionamento cognitivo, é de salientar que foi a partir dos anos 70 que se iniciou um estudo mais exaustivo no que concerne ao desenvolvimento cognitivo e motor, à vida sócio afetiva e aos processos de desenvolvimento associados às crianças com Trissomia 21.

Sabe-se que não há um padrão previsível de desenvolvimento em todas as crianças afetadas, uma vez que o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossómica, mas também do restante potencial genético, bem como das influências do meio. Troncoso e Cerro (2004) acrescentam que “a gravidade do atraso de desenvolvimento nas crianças com Síndrome de Down é muito variável de umas para as outras” (p.231).

Geralmente, as crianças com Trissomia 21 apresentam atrasos consideráveis em todas as áreas. Segundo os mesmos autores, os atrasos surgem essencialmente logo nos primeiros anos de vida e a rapidez com que o desenvolvimento se processa é progressivamente menor durante a etapa seguinte e a idade pré-escolar. Também é proferido pelo mesmo autor que “durante os três primeiros anos, o desenvolvimento social parece ser o menos afetado, enquanto os maiores atrasos se verificam no desenvolvimento da linguagem, principalmente a nível da linguagem expressiva” (Capone, 2004, p. 231).

Segundo Piaget, na criança com Trissomia 21 “o desenvolvimento intelectual processa-se mais lentamente do que nas outras crianças, estagnando, por fim, num estágio inferior de organização cognitiva, que passará a deficiência intelectual” (cit. por Capone, 2004, p.231). O desenvolvimento intelectual das crianças com Trissomia 21 é caracterizado pelo facto de estas crianças permanecerem mais tempo que os indivíduos

“normais” nos estádios e sub-estádios intermédios, possibilitando a que as crianças possam regredir mais facilmente de um sub-estádio para o anterior.

Oliveira (2010) transmite que nos anos precedentes, o ritmo do desenvolvimento mental da criança com Trissomia 21, diminui para um terço daquele que será o de uma criança normal. No entanto, o autor afirma que o processo de desenvolvimento lógico, em linhas gerais é semelhante nos indivíduos ditos normais e nos indivíduos com a patologia em estudo.

3.2.2.3. Desenvolvimento cognitivo (atenção, percepção e memória)

A maioria das crianças com Trissomia 21 apresenta um défice cognitivo ligeiro a moderado, registando, por vezes, em algumas situações, desempenhos surpreendentes nesta área, superiores ao esperado. A grande maioria destas crianças revela um desenvolvimento cognitivo não-verbal muito superior ao verbal, apresentando dificuldades ao nível da abstração, da transferência e da generalização. É ainda importante, segundo Serrano (2008), dar a conhecer que estas crianças aprendem melhor por imagens (concreto) e não tanto por conceitos (abstrato), sendo que a fase do pensamento concreto é mais prolongada no tempo do que nas crianças sem problemas de desenvolvimento.

Troncoso e Cerro (2004) descrevem um conjunto de dificuldades/pontos fracos que as crianças com Trissomia 21 apresentam, com frequência, sendo eles:

- Dificuldade em trabalhar sozinhos, sem atenção direta e individual;
- Problemas de percepção auditiva; dificuldade em captar bem todos os sons; mau processamento da informação auditiva, por isso, responde menos bem às ordens que lhe dão;
- Dificuldades em seguir as instruções dadas a um grupo, sendo a sua conduta mais o resultado da observação e da imitação;
- Pouca memória auditiva sequencial, o que a impede de gravar e reter várias ordens seguidas;
- Dificuldade com a linguagem expressiva e em dar respostas verbais;
- Problemas de motricidade grossa e fina;
- Resistência às mudanças rápidas e bruscas de tarefas;
- Curto tempo de concentração;
- Socializar (nos jogos com companheiros é frequente estar sozinha porque quer);
- Dificuldade nos processos de ativação concetualização e generalização;
- Compreender instruções, planificar estratégias, resolver problemas e atender a várias variáveis ao mesmo tempo;

- Dificuldade em expressar-se oralmente (idade social mais elevada do que a mental, e esta mais alta do que a linguística).

Há que entender que, nem todas as crianças apresentam este quadro, nem que todas têm as mesmas dificuldades.

Embora a Trissomia 21 seja classificada como sendo uma problemática associada à incapacidade intelectual, não se pode avaliar até onde será o desenvolvimento cognitivo desta criança. Pode-se, no entanto, afirmar que a inteligência não se define, mas antes que se constrói ao longo da vida. Consequentemente, a educação da pessoa com Trissomia 21 deve atender às suas necessidades especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às outras crianças.

Segundo Capone (2004), as crianças com Trissomia 21 apresentam alguns défices ao nível da perceção, essencialmente, no que diz respeito: à capacidade de discriminação visual e auditiva; ao reconhecimento táctil em geral e de objetos a três dimensões, mais propriamente; à cópia e reprodução de figuras geométricas; e, à rapidez percetiva (tempo de reação).

Na perspetiva de Vinagreiro e Peixoto (2000), relativamente à perceção, o processo de apropriação das crianças com Trissomia 21 difere das crianças ditas normais, dado que permanecem mais tempo no pensamento concreto e “o raciocínio operatório não é compreendido pela criança (...), pois exige um complicado equilíbrio abstracto” (p. 50).

Um estudo realizado por Miranda e Frantz (1973) sobre as potencialidades visuais das crianças com Trissomia 21 e das crianças sem esta patologia, conclui que as crianças com Trissomia 21 seguem os passos normais de desenvolvimento, embora com um certo atraso.

Vários são os autores que declaram a existência de um défice de atenção nas crianças com incapacidade intelectual. A atenção é “um processo complexo que exige a participação coordenada de extensos núcleos e circuitos cerebrais capazes de receber a informação que chega através dos órgãos dos sentidos e de torna-la importante para o indivíduo” (Troncoso & Cerro, 2004, p. 27).

As crianças com Trissomia 21 manifestam muitas dificuldades ao nível da atenção, essencialmente, no que se refere às aprendizagens discriminativas. De acordo com Kwiecinski (2011), é fundamental motivar e incentivar as crianças com Trissomia 21 para captarem o interesse numa determinada tarefa, pois estes indivíduos demonstram alguma dificuldade em dirigir a atenção para aquilo que pretendem, bem como desviar a atenção de um aspeto para outro estímulo. Estas crianças apresentam um défice ao nível da retenção de informação, e mesmo analisando com pormenor todos

os aspetos de uma determinada atividade, têm dificuldade em dar uma resposta acertada, errando na maioria dos casos.

Vinagreiro e Peixoto (2000) asseguram que estas crianças têm uma capacidade de atenção reduzida e distraem-se facilmente, por esse facto, não se concentram o tempo necessário para interiorizar e adquirir os conhecimentos. Assim, o tempo de atividade não deve ser muito prolongado e as propostas de trabalho não devem ser nem demasiado complicadas nem demasiado fáceis, pois poderão conduzir ao desinteresse e à falta de motivação e empenho nas tarefas.

Relativamente à memorização, existem investigadores que assinalam que “as impressões mnésicas persistem menos tempo nos circuitos nervosos da memória a curto prazo dos indivíduos com atrasos moderados e severos, do que nos normais” (Estanqueiro, 2010, p. 232).

A criança com Trissomia 21 aprende determinadas tarefas, mas orienta-se por imagens – o chamado concreto, e não por conceitos – o chamado abstrato, ou seja, os problemas de aprendizagem e memorização são originados na categorização conceptual e na codificação simbólica, defende o mesmo autor.

Leitão (2000) refere que relativamente ao uso espontâneo das estratégias de memorização, os indivíduos com esta síndrome utilizam as estratégias de memorização espontaneamente, e utilizam mais a organização subjetiva que outras crianças com deficiência mental e à medida que aumenta a idade cronológica de crianças com Trissomia 21 aumentam também a percentagem de recordar e de categorização.

De referir, que a intervenção ao nível do treino na utilização de estratégias para a memorização parece ser eficaz.

Miller (1992) refere que o atraso do desenvolvimento cognitivo com alterações significativas na atenção e na memória de curto prazo acontece com estas crianças, o que dificulta a retenção de informações imediatas.

3.2.2.4. Linguagem e Comunicação

A autonomia pessoal e social, a inclusão e a evolução da criança com Trissomia 21, dependem, em grande parte, da aquisição e evolução da linguagem. O desenvolvimento da linguagem em crianças com Trissomia 21 sofre um grande atraso em relação às outras áreas de desenvolvimento, segundo Leitão (2010).

No entanto, existe um grande diferencial entre o nível compreensivo e o nível expressivo. Quanto ao nível compreensivo, a evolução da criança dita normal e da criança com Trissomia 21 é análoga, embora atrasada em relação ao tempo e com défices devido ao comportamento.

O nível expressivo destas crianças, de acordo com o explanado por Cerro e Troncoso (2004), é frequentemente afetado por diversos problemas de saúde, a saber: dificuldades respiratórias; perturbações fonatórias (provocado pela hipotonia da língua e lábios); perturbações auditivas (por vezes acontece perda auditiva); perturbações articulatórias; tempo de latência da resposta demasiado prolongado; e, falta de relação lógica na narração.

De acordo com Flórez e Troncoso (1991), só perto dos quatro anos é que as crianças com Trissomia 21 têm uma capacidade média de expressão de uma palavra e meia; por volta dos cinco anos, a amplitude expressiva é de três palavras, embora nesta fase já apareçam as preposições e artigos. Por volta dos sete anos, observam-se enunciados de quatro palavras, e por volta dos onze anos, um enunciado contém cinco ou seis morfemas. Tendo em conta estes dados, podemos observar que existe uma certa lentidão no desenvolvimento da linguagem, o que dificulta os processos comunicacionais das crianças.

Contudo, estes dados podem ser alterados tendo em conta diferentes fatores, sendo de fundamental importância toda a estimulação a que estas crianças são expostas.

3.2.2.5. Desenvolvimento psicomotor

A psicomotricidade consiste “numa sensibilização, numa estimulação complementar que permite o progresso no campo do desenvolvimento motor e, ao mesmo tempo, contribui para a organização da personalidade da criança, mediante diferentes técnicas e terapias corporais” (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997, p. 241).

Uma das características que está presente nas crianças com Trissomia 21, e que afeta diretamente o desenvolvimento psicomotor, é a hipotonia generalizada, presente desde o nascimento. Esta hipotonia origina-se no sistema nervoso central, e afeta toda a musculatura e a parte de ligamento da criança. Ao longo do tempo, a mesma tende a diminuir espontaneamente, mas ela irá permanecer a vida toda e manifestar-se-á em graus diferentes.

Deste modo, no seu desenvolvimento psicomotor “não podemos ter em conta somente os aspetos motores musculares mas também os processos de simbolização, que estão fortemente relacionados com o desenvolvimento intelectual” (Leitão, 2010, p.240). Segundo o mesmo autor, os problemas específicos do desenvolvimento psicomotor destas crianças passam pelo atraso em adquirir equilíbrio, a preensão, a marcha, entre outros.

A criança que nasceu com esta patologia vai controlar a cabeça, rolar, sentar, arrastar, gatinhar, andar e correr, exceto se houver algum comprometimento adicional além da síndrome. Contudo, o ritmo de aprendizagem e de aquisição destas capacidades, não é o mesmo, sentindo estas crianças visíveis dificuldades no que diz respeito ao equilíbrio, à coordenação de movimentos; à estruturação do esquema corporal; à orientação espacial e ao ritmo.

Mas nada disto é impossível de ser ultrapassado e, assim sendo, todos estes aspetos devem ser trabalhados dentro de atividades que sejam essencialmente interessantes para a criança (Ferreira, 2010). A utilização da brincadeira e dos jogos com regras é fundamental “para que a criança tenha uma participação proveitosa e prazerosa no trabalho de estimulação, tendo conseqüentemente um melhor desempenho. É preciso tirar partido das situações do quotidiano e ensinar a manipular os objetos e materiais diversos, até se chegar a atividades mais complexas e mais finas” (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997, p.242).

Troncoso e Cerro (2004) referem que as crianças com esta problemática revelam dificuldades na linguagem expressiva e em dar respostas verbais, no entanto em compensação dão “melhores respostas motoras” (p.13).

2.4. Prevenção e Técnicas de Diagnóstico Pré e Neo-Natal

A avaliação ou diagnóstico pré-natal permite saber se o feto é portador de Trissomia 21. De acordo com os conhecimentos existentes pode-se dizer que não existe cura para a Trissomia 21, pelo menos até ao momento (Troncoso & Cerro, 2004). Apesar disso, atualmente, já é possível prevenir esta patologia através de técnicas disponíveis para detetar a síndrome durante o período pré-natal. Contudo, estes exames só são realizados a casais quando existe fatores de risco, nomeadamente se já existir um filho com esta síndrome. Isto porque este exame envolve riscos quer para a mãe quer para o feto. Embora através do estudo das possíveis causas e do conhecimento atual sobre a Trissomia 21, se possa referir três aspetos fundamentais para uma prevenção mais eficaz, a saber: a idade da mãe, o aconselhamento genético e o diagnóstico. Ainda assim, a melhor medida preventiva seria que a população em geral e particularmente as potenciais mães, fossem informadas acerca do risco que correm quando a gravidez acontece a partir dos 35 anos. Infelizmente, são poucos os pais que procuram aconselhamento genético, sendo normalmente praticada apenas por pais que já têm algum filho com uma deficiência (Troncoso & Cerro, 2004).

Por tudo o mencionado, o exame pré-natal deve apenas ser concretizado nos casos a seguir elencados: i) a mãe ter mais de 35 anos; ii) o casal ter um filho com Trissomia 21 (nestes casos, o risco de haver uma segunda gravidez afetada é de 1%, a não ser que provenha duma translocação, o que aumenta o risco) ou outra alteração cromossômica; iii) um dos pais ter translocação cromossômica; iv) de um dos pais ter desordens cromossômicas; v) de os testes de triagem pré-natal estarem alterados (Troncoso & Cerro, 2004). Por todas estas situações é que cada vez mais os pais deverão estar informados e atentos, pois não existe cura para a Trissomia 21, apenas é-nos possível prevenir.

Este distúrbio pode ser diagnosticado durante a gravidez através de exames específicos ou no nascimento através de sinais exclusivos da doença (Troncoso & Cerro, 2004).

Troncoso e Cerro (2004) referem três técnicas para o diagnóstico pré-natal, a saber: amniocentese, amostra de vilosidades coriônicas e cordocentese.

A primeira, a amniocentese, consiste no estudo cromossômico do feto. Explicitando, este método consiste em extrair uma pequena porção do líquido amniótico, entre a 14.^a e 16.^a semana de gravidez. Após este procedimento, realiza-se um rastreio serológico e procuram-se detetar anomalias cromossômicas e vários defeitos congénitos. Em outros países este método é uma rotina, pois permite a deteção de uma percentagem que ronda os 60% de casos com Trissomia 21, sendo apenas 5% dos casos falsos. A técnica não é completamente inócua, sendo que o risco de abortamento é de cerca de 1% (Troncoso & Cerro, 2004). Nas situações em que a gravidez é considerada de alto risco, é este o método mais utilizado, contudo, a amniocentese constitui alguns riscos para a mãe e para o feto. Vinagreiro (2000) referiu que, em relação à mãe, existe o risco de infeção ou aborto espontâneo, para o feto, a possibilidade de ser magoado com a agulha.

Outra opção de diagnóstico pré-natal é a segunda referida, e segundo Torres (2012), a prática da amostra de vilosidades coriônicas é feita entre a décima e a décima segunda semana de gravidez, através de uma biopsia, permitindo revelar erros nos membros do feto. Existem duas formas de fazer a biopsia, a saber: através do abdómen e através do colo do útero. Na maioria dos casos, a amostra é retirada através da inserção de uma agulha fina que passa pelo abdómen, até à placenta. Ou seja, a obtenção desta amostra efetua-se através da introdução de uma cânula ou de pinças especiais através da vagina e do colo do útero, ou mediante a realização de uma punção na parede abdominal da mãe sendo de referir que, em ambos os casos, é feito sob a vigilância de uma ecografia e administração de anestesia local. Este método substitui a amniocentese sempre que não seja necessário dispor especificamente de líquido

amniótico para um determinado teste. A principal vantagem deste estudo é que os resultados são conhecidos entre os 7 e os 10 dias, muito antes do que se fosse feita uma amniocentese, o que permite usar métodos mais simples e mais seguros para interromper a gravidez se for detetado algum tipo de anomalia. O aspeto negativo é que a taxa de aborto é superior (cerca de 2 a 5%) em relação à amniocentese. As anomalias detetadas nesta técnica são sobretudo a nível dos membros e das mandíbulas dos fetos (Troncoso & Cerro, 2004).

A cordocentese é um outro método invasivo que consiste no estudo das células do feto. É feito através da recolha de uma amostra de sangue fetal, mediante a inserção de uma agulha através do abdómen da mãe até ao cordão umbilical e realiza-se sob controlo ecográfico. Graças à realização de algumas ecografias, é possível medir o tempo de gestação do bebé e detetar se existem malformações fetais. Permite observar características fetais indicadoras da Trissomia 21, tais como o tamanho da fossa posterior, a espessura das pregas cutâneas da nuca, a postura da mão e o comprimento dos ossos. Contudo, esta é uma técnica que não oferece garantias conclusivas. Este teste pré-natal apenas pode ser efetuado nas 20 semanas de gravidez e os resultados são conhecidos após 4 a 7 dias. Neste método o risco de aborto é de 2 a 3% (Troncoso & Cerro, 2004).

Devido aos traços físicos característicos que estão associados a esta problemática, a sua deteção normalmente tem lugar à nascença, o seja é feito o diagnóstico neo-natal, tal como defende Kozma (2001). A Trissomia 21 pode ser identificada no nascimento, através de características morfológicas específicas, tais como: olhos amendoados, as mãos curtas e grossas, os dedos são igualmente curtos, o nariz achatado e a língua sai ligeiramente da boca.

No entanto, para que o diagnóstico seja formal deverá ser feito um estudo, refere Kozma (2001). Para se confirmar se a criança tem ou não Trissomia 21 é realizado um estudo genético da organização cromossómica, conhecido como cariótipo. O cariótipo consiste numa análise ao sangue, que permite confirmar o número de cromossomas existentes nos glóbulos brancos e, desta forma, confirmar a existência ou não do cromossoma extra no par 21. Através desta análise também é possível confirmar qual o tipo de Trissomia 21 que a criança apresenta.

3. A INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM A CRIANÇA COM TRISSOMIA 21

Segundo Kwiecinski (2011), “os alunos com deficiência não são problemas; esses alunos são pessoas que apresentam desafios à capacidade dos professores e das escolas para oferecer uma educação para todos, respeitando a necessidade de cada um” (p.1).

Para que uma criança com Trissomia 21 usufrua de uma aprendizagem enriquecedora, é fundamental que os docentes elaborem adaptações curriculares individualizadas para este indivíduo em concreto, tal como refere Felizardo (2010). Contudo, é por demais importante que a relevância também se posicione ao nível da avaliação, a qual deve ser pormenorizada em relação aos aspetos relativos a cada uma das áreas de desenvolvimento, que nos darão dados acerca das aquisições da criança, das suas dificuldades e indicações como intervir.

Os docentes precisam de estar conscientes da importância que têm e da função que desempenham, no caso de terem um aluno com Trissomia 21 integrado no seu grupo. No entanto, o erro não ocorre só ao nível da consciência dos docentes, vêm muito de trás, da sua formação. Mesquita e Rodrigues (1994) referem que seria importante que a formação inicial dos professores do ensino regular incluísse aspetos referentes à intervenção educativa com alunos com NEE. No que diz respeito à formação em serviço, a estruturação de programas que envolvam uma forte componente prática é um aspeto crucial para o desenvolvimento da Educação Inclusiva.

É na relação concreta entre a criança, pais e o educador que se localizam os elementos que possibilitam as decisões educacionais mais acertadas, e não somente na criança ou na instituição de ensino. O sentido especial da educação consiste em amar e, fundamentalmente, respeitar o outro, que são as atitudes mediadoras da competência para melhor favorecer o crescimento e o desenvolvimento destas crianças. O conhecimento de uma abordagem holística, no sentido de inclusão e revelação do contexto de vida do portador da síndrome, é deveras relevante. Ter acesso aos outros profissionais, como fonoaudiólogos e fisioterapeutas envolvidos no desenvolvimento deste indivíduo, podem também trazer contribuições significativas para as ações do educador no contexto da sua sala de atividades, por forma a auxiliar o desenvolvimento desta criança.

Quando falamos em diversidade, estamos a falar de uma “escola inclusiva, onde, por via de regra, deveríamos encontrar todos os alunos, proporcionando-lhes uma aprendizagem em conjunto” (Correia & Martins, 2002, p.24).

Segundo Voivodic (2004), para favorecer a educação da criança com Trissomia 21, é importante o trabalho com os processos cognitivos, nomeadamente, a perceção,

a atenção, a memória e a organização de itinerários mentais. Para Martins (2002) a educação da criança com Trissomia 21 abrange várias etapas e serviços de apoio, desde a estimulação precoce, passando pela educação na escola, até chegar à sua inserção num trabalho produtivo, dentro de um ambiente o menos restritivo possível.

É evidente que, devido à incapacidade intelectual presente nesta patologia, a educação dessas crianças é um processo complexo e requer adaptações e, muitas vezes o uso de recursos especiais. Normalmente a criança que apresenta Trissomia 21, inicia uma trajetória de estimulação precoce no setor terapias, tais como terapia da fala e fisioterapia.

Para que este trabalho possa ser realizado com sucesso, é deveras importante ter noção de que quando se aborda a temática da educação da criança com Trissomia 21 é necessário ter em atenção que esta assenta sobre bases fundamentais que se resumem em dois princípios, segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1997).

De acordo com estes autores,

a finalidade da educação da criança com Trissomia 21 é a mesma do que a da educação em geral, ou seja, oferecer-lhes todas as oportunidades e assistência para desenvolver as suas faculdades cognitivas e sociais específicas até ao mais alto grau que lhes for possível” (Melero, 1983) e “há-de se ter em atenção que as pessoas deficientes beneficiem tanto quanto for possível do sistema regular de serviços gerais da comunidade, integrando-se nela. A aplicação deste princípio, o princípio da normalização, denomina-se integração escolar (Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial, 1985).

Tendo em consideração que a criança com Trissomia 21 tem um diagnóstico, à partida, logo à nascença, isto é-lhes favorável na medida em que facilita a intervenção precoce a desenvolver com as crianças, com a máxima de estimular todas as suas potencialidades, proporcionando uma maior autonomia e liberdade às crianças.

Como já foi referido, a criança com Trissomia 21 apresenta limitações que requerem necessidades específicas de educação o que se traduz na necessidade de existirem programas de intervenção precoce que garantam à criança com Trissomia 21 um desenvolvimento com sucesso.

Segundo Troncoso e Cerro (2004) as crianças com Trissomia 21 têm evoluído “graças aos progressos realizados no âmbito da atenção que lhes é concedida durante as etapas mais prematuras da vida, em termos de intervenção precoce” (p.20).

Sendo um dos objetivos primordiais da intervenção educativa o desenvolvimento social e afetivo, este terá que ser implementado precocemente tanto no meio familiar

como no social e escolar. O contexto escolar, bem como o ambiente familiar, são então lugares privilegiados para a aprendizagem e aquisição de uma multiplicidade de aprendizagens.

A escola possibilita à criança a interação com outras crianças, a disciplina moderada, o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, incrementando a aprendizagem com diferentes tipos de pessoas e comportamentos.

Antes de iniciar uma intervenção com crianças com Trissomia 21, Serrano (2008), diz que é importante ter um conhecimento da mesma. Saber a informação médica respeitante à criança, tal como, se tem problemas auditivos ou de visão; ter acesso à informação sobre a personalidade da criança; e, também, as suas capacidades cognitivas. Só com este conhecimento é que o professor é capaz de elaborar um plano de ação orientado e direcionado para a criança, tendo em conta as suas características próprias e individuais.

Naturalmente, outro fator a ter em consideração, é o meio que rodeia a criança, uma vez que exerce uma influência no seu comportamento e atitudes. Assim, para elaborar um plano ou projeto de intervenção, é essencial ter um conhecimento de toda a informação sobre a criança, ao nível médico, psicopedagógico e também ao nível familiar e social (Serrano, 2008).

Segundo o mesmo autor, diversos estudos têm demonstrado que uma intervenção educativa precoce, contínua e adequada permite à criança adquirir competências em áreas diversificadas, nomeadamente: um bom desenvolvimento da perceção e da memória visual; orientação espacial adequada; uma boa compreensão linguística, desde que se fale de uma forma clara e com frases curtas; alguma capacidade em reter o que foi aprendido. Face ao exposto, é importante salientar que, embora seja necessário reforçar e consolidar as aprendizagens, as crianças com Trissomia 21 alcançam frequentemente um bom nível da adaptação social.

3.1. Áreas de intervenção

Como já foi referido, a criança com Trissomia 21 apresenta limitações que requerem necessidades específicas de educação, o que se traduz na necessidade de existirem programas de intervenção precoce que garantam à criança com Trissomia 21 um desenvolvimento com sucesso, em diversas áreas. Segundo Leitão (2000) existem nove áreas principais de intervenção: memória, linguagem, aspetos psicomotores, perceção, atenção, leitura e escrita, lógico-matemática, conteúdos vivenciais e aspetos sócioafetivos.

3.1.1. Cognitiva (Atenção, Percepção e Memória)

A criança com Trissomia 21 apresenta dificuldades na aquisição de hábitos de fixação, focalização e mobilização da atenção, daí ser necessário que a intervenção seja o mais eficaz possível, uma vez que tem implicações em várias áreas de desenvolvimento, nomeadamente a nível da percepção, visual e auditiva, a nível de psicomotricidade, fundamentalmente a relaxação e, por fim, a linguagem (Capone, 2004).

Este autor considera que se deve ter em conta como estratégias básicas:

- Simplicidade do ambiente de trabalho e ausência de estímulos propiciadores de dispersão;
- As instruções verbais devem ser claras e concisas, acompanhadas por um modelo de ação;
- O nível de exigência deve estar adaptado às suas possibilidades, tanto no referente à dificuldade da tarefa como ao tempo necessário para a sua execução;
- Recompensar os esforços e êxitos da criança.

De acordo com Troncoso e Cerro (2004), um outro aspeto a ter em conta, nestas crianças, é o tempo de resposta não ser adequado, logo a probabilidade em dar respostas erradas é maior na criança com Trissomia 21. Estas crianças dão respostas motoras antes de processarem bem a informação recebida e de elaborarem a resposta correta. Assim, de forma a contornar este aspeto o educador pode segurar as mãos da criança enquanto lhe dá a ordem e a criança a recebe, a processa e elabora a resposta, mostrando com a sua atitude ou com o seu olhar que vai executar a ação correta. Caso não se verifique, o educador, poderá pedir à criança que aponte, com o dedo o que irá realizar, e só depois de mostrar o que vai fazer é que o educador deverá dar-lhe o objeto. Deste modo, o educador estará a ensinar a criança a inibir o seu tempo de resposta e ajudá-la a esperar alguns segundos antes de dar resposta.

Neste processo, o educador deverá colocar-se sempre em frente à criança ou ao seu lado numa cadeira baixa. A proximidade física e a mesma altura propiciam o ambiente afetivo e a motivação, evitando as atitudes de domínio e de imposição. Só depois da criança se encontrar sentada e tranquila, olhando para o adulto e à espera de uma tarefa, é o momento ideal para o educador começar a trabalhar com a mesma. Relativamente ao seu discurso deverá ser claro, conciso, firme e cordial e deverá utilizar estímulos verbais e visuais, em simultâneo, bem como utilizar objetos manipuláveis de forma a aumentar as capacidades linguísticas e cognitivas das crianças (Troncoso & Cerro, 2004).

Relativamente à percepção, esta é um processo complexo que consiste principalmente na recolha e posterior interpretação, da informação que nos chega através dos sentidos. O processo perceptivo é a organização e análise dos dados recolhidos pelo indivíduo, provenientes do meio exterior ou interior.

Frequentemente a criança com Trissomia 21 é confrontada com tarefas que tem de realizar, não dispondo de um mecanismo de estruturas cognitivas que lhe permitam apreender adequadamente o mundo perceptivo.

Correia (2003) profere que qualquer aprendizagem perceptiva deve realizar-se através do maior número possível de vias sensitivas. A intervenção na área perceptiva deve levar a criança a selecionar, reconhecer e utilizar com precisão os estímulos pertinentes num dado momento. As atividades devem ser motivadoras, sistemáticas e conter sequencialidades. É importante que durante a realização das atividades a criança verbalize acerca do que está a fazer.

O desenvolvimento das capacidades perceptivas e discriminativas implica que o aluno aprenda a observar e a captar semelhanças e diferenças, as relacione, as associe e as classifique segundo diferentes categorias e códigos, aprenda a compreender os termos e os conceitos que indicam essas relações e a nomear as diferentes qualidades ou propriedades, sendo capaz de dar pequenas explicações. Tudo isto se consegue com a manipulação e a exploração naturais que a criança faz de todos os materiais que se deixam ao seu alcance. Esta aquisição será ainda melhor, se receber um ensino sistematizado e estruturado em que sejam selecionados, os materiais a manipular e as representações gráficas mais adequadas a cada um dos objetivos específicos ou parciais que se queiram alcançar (Troncoso & Cerro 2004).

No que à memória diz respeito, Correia e Martins (2002) o processo de retenção de informação depende da forma como se adquire a informação, da sua natureza e da atenção, motivação e interesse do indivíduo. Daí a necessidade de elaborarem atividades motivadoras e interessantes para a criança com Trissomia 21.

Considera-se que existe boa memória se houver uma “adequada discriminação e reconhecimento dos estímulos visuais, auditivos, tácteis e motores, o que não acontece com as crianças portadoras de Trissomia 21, que além de manifestarem estas dificuldades, mostram também défices na organização de dados provenientes da percepção” (Troncoso & Cerro, 2004, p.239).

Sampedro, Blasco e Hernández (1997) referem metodologias consideradas importantes para o desenvolvimento da memória, nomeadamente trabalhar o reconhecimento antes, do que o recordar; adquirir um nível suficiente de memória imediata antes de reforçar a memória sequencial, trabalhar por meio de repetição para

conseguir a assimilação de conhecimentos, tentando provocar atos conscientes e não mecânicos; transmitir a informação a memorizar através de vias sensitivas (informação multissensorial) e trabalhar a memória visual e auditiva, apoiada em mecanismos perceptivos relacionados com a percepção tátil e sensório-motora. Além destas metodologias o educador deverá ainda organizar a informação nova, relacionando os dados e as informações anteriores que as crianças possuam, de forma a favorecer uma maior duração da recordação e uma melhor assimilação.

As crianças com Trissomia 21 necessitam de estímulos diferenciados, ou seja, a “criança move-se por imagens (o concreto) e não por conceitos (abstrato), permanecendo mais tempo que a criança normal no pensamento concreto” (Vinagreiro & Peixoto, 2000, p. 49).

3.1.2. Linguagem

A linguagem constitui o núcleo das dificuldades sociais da criança com Trissomia 21. Assim, perante estas dificuldades, torna-se necessário iniciar a intervenção o mais precocemente possível, a fim de sensibilizar para o mundo sonoro e vocal, bem como estimular as suas vocalizações.

Segundo Troncoso e Cerro (2004) a educação linguística destas crianças deverá ser realizada quer ao nível semântico quer ao nível sintático. A nível semântico deverá trabalhar-se as noções de objetos e ações, manipulando e verbalizando o material à frente da criança. Para o efeito, deverão multiplicar-se os exercícios de discriminação e manipulação através da mímica, desenho e jogo, nunca esquecendo que “a palavra não deve ser trabalhada isoladamente mas por meio de exercícios de classificação, categorização e generalização, evitando as atividades em que intervier a capacidade de análise” (p.246).

A nível sintático, Oliveira (2010), defende que se deverá trabalhar a linguagem combinada, seguindo duas etapas: em primeiro lugar é necessário levar a criança a perceber as relações entre as pessoas e as coisas do seu meio ambiente e posteriormente trabalhar a expressão, utilizando primeiramente construções simples, de duas palavras, para explicar as relações semânticas observadas. Para o mesmo autor, o trabalho deverá passar por uma educação pré-linguística, através de técnicas que visam a organização das experiências vividas pela própria criança e que levará a uma organização do seu pensamento e posteriormente ser objeto de uma formulação linguística. Para se estabelecer a comunicação entre a criança com Trissomia 21 e o par (pais, professores e colegas) é importante recorrer à mímica.

3.1.3. Aspectos psicomotores

A Trissomia 21 é uma anomalia que compromete não apenas o desenvolvimento cognitivo, como também o desenvolvimento motor em diferentes níveis. Assim, torna-se necessário proporcionar a estas crianças, práticas que promovam e estimulem o seu desenvolvimento geral.

Deste modo, no seu desenvolvimento psicomotor “não podemos ter em conta somente os aspectos motores musculares mas também os processos de simbolização, que estão fortemente relacionados com o desenvolvimento intelectual” (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997, p. 240).

Segundo Estanqueiro (2010) os problemas específicos do desenvolvimento psicomotor destas crianças passam pelo atraso em adquirir equilíbrio, a preensão, a marcha, entre outros. Estes problemas associados aos problemas sensoriais e perceptivos destas crianças, refletir-se-ão no seu conhecimento do espaço, na sua coordenação e nas alterações da postura e no equilíbrio. Daí a importância do seu desenvolvimento espaço-temporal e da exploração motora e consequentemente uma adequada educação psicomotora.

Para tal, existem vários domínios gerais para o desenvolvimento psicomotor, nomeadamente, o esquema corporal; o domínio da expressão corporal, aumentando com isso a possibilidade de comunicação do corpo através do movimento; o domínio da motricidade; a aquisição da motricidade fina e a aquisição dos comportamentos sociais que lhe possam facilitar uma melhor integração na sociedade (Ferreira, 2014).

Troncoso e Cerro (2004) referem que a criança com Trissomia 21 revela dificuldades nas atividades que exijam uma manipulação fina, originários de vários problemas, nomeadamente “a anatomia da mão, já que esta é larga, com dedos curtos e com uma implantação baixa do polegar e com ausência da última falange do mindinho” (p.33). A preensão em pinça é substituída pela preensão lateral, o que provoca grandes dificuldades.

Segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1997) existem várias orientações metodológicas para colmatar tais dificuldades, nomeadamente tomar como ponto de partida as experiências anteriores da criança; utilizar todos os canais sensoriais, procurando que o meio seja rico em estímulos; respeitar a sequência de cada aprendizagem para evitar lacunas ou pseudo-aprendizagens, nunca esquecendo a devida sequência para realização das atividades seguintes:

- “Manipulativos vivencial: toda a aprendizagem deve começar pela vivência e/ou manipulação operativa do conceito/movimento;

- Verbalização sobre os movimentos realizados, com fim de facilitar a representação simbólica do movimento ou conceito;

- Representação gráfica ou simbolização do movimento ou conceito” (p.13).

É preciso tirar partido das situações do quotidiano e ensinar a manipular os objetos e materiais diversos, até se chegar a atividades mais complexas e mais finas, refere Oliveira (2010). Os objetos selecionados devem ser interessantes e variados, de diferentes tamanhos, cores, formas, textura, peso e odor.

Para Troncoso e Cerro (2004) estas crianças “revelam problemas de motricidade grossa (equilíbrio, tonicidade, movimentos musculares anti-gravidade) e de motricidade fina (manuseamento do lápis)” (p.13).

3.1.4. Aprendizagens escolares (leitura, escrita e domínio lógico-matemático)

As aprendizagens escolares englobam diversas áreas, sendo que aqui se apraz eficaz focar algumas delas. Assim sendo e relativamente à intervenção educativa da criança com Trissomia 21, foca-se a leitura, a escrita e o domínio lógico-matemático.

Iniciando o foco na leitura e tendo em atenção que o nível percetivo da criança com Trissomia 21, sobretudo a perceção auditiva e visual, se encontrar alterado, os mecanismos necessários para a leitura são mais lentos e inexatos. Estas crianças apresentam também dificuldades na associação das imagens visuais, auditivas, motoras e gráficas; em estabelecer a relação entre os sinais, a representação gráfica e os sons escutados, assim como na grafia, devido à sua dificuldade de motricidade fina, tal como referem Sampedro, Blasco e Hernández (1997).

No entanto, para que a aprendizagem da leitura e escrita destas crianças aconteça é fundamental que se desenvolva um variado leque de destrezas e habilidades, tais como: a atenção, a discriminação, a perceção e a destreza manual (Troncoso & Cerro, 2004, p.26).

Troncoso e Cerro (2004) referem como essencial para o ensino da leitura e da escrita das crianças com Trissomia 21 a aquisição do esquema corporal; o desenvolvimento da memória e atenção; o desenvolvimento da organização espaço-temporal; o desenvolvimento da coordenação óculomotora; a aquisição da linguagem básica; a educação sensorial; o desenvolvimento psicomotor e o domínio da motricidade fina.

Ao trabalhar os aspetos descritos anteriormente, é importante verificar se a criança já adquiriu a maturação suficiente nas áreas facilitadoras da leitura e escrita, ou

seja, deverá possuir um nível de compreensão mínimo, através do qual a criança atribui um nome às coisas e às ações; ter desenvolvido a capacidade para escutar, observar durante o tempo necessário para receber a informação e inclusive possuir a percepção visual e auditiva desenvolvida para perceber as diferenças e as semelhanças entre as imagens, de modo a ser capaz de distinguir umas palavras das outras (Troncoso & Cerro, 2004).

Relativamente ao domínio logico-matemático, esta área implica uma grande participação da atividade cognitiva, logo para trabalhá-la é indispensável conhecer a evolução da criança com Trissomia 21 para determinar o nível de desenvolvimento em que se encontra e o que necessita para aprender determinados conceitos (Leitão, 2000).

É necessário também confrontar a criança “com determinadas situações e motivá-la para que se esforce por descobrir os conteúdos básicos sobre que se apoia a matemática, presentes na vida quotidiana da criança” (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997, p.243). Contudo, para este autor é importante considerar diversos aspetos para que o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático seja eficaz.

É fundamental que a criança com Trissomia 21 tenha, segundo Oliveira (2010), um bom desenvolvimento perceptivo; que se saiba diferenciar do mundo que a rodeia; que perceba as relações entre os objetos; que tenha conhecimento do esquema corporal, uma vez que está ligado às primeiras noções numéricas; que tenha adquirido a noção de quantidade, já que está ligada à percepção espacial e inclusive ter desenvolvido o pensamento lógico e do raciocínio, nunca esquecendo “que o ensino deve ser dirigido de um ponto de vista prático, pois permitirá um melhor desenvolvimento social da criança (resolver situações através da utilização prática do cálculo operativo, utilização do dinheiro, etc)” (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997, p. 244). É importante desenvolver o raciocínio lógico e matemático, bem como o cálculo operativo tendo sempre presente que as atividades a desenvolver devem promover a motivação e devem começar sempre pela concretização, podendo para isso utilizar estratégias que utilizem material manipulável.

3.1.5. Aspetos emocionais e sócioafetivo

A criança com Trissomia 21 tem também de receber conhecimentos relativamente ao mundo envolvente, para além dos académicos. Mais concretamente, ter acesso a informações referentes ao meio em que vive e à cultura geral básica. A cada criança devem ser dadas as informações de acordo com a necessidade da mesma para a sua desenvoltura no meio social em que se encontra inserida e o seu desenvolvimento pessoal e social.

Habitualmente é no 1.º Ciclo do Ensino Básico que estas questões são colocadas às crianças e é este o momento indicado para tal, “não esquecendo todas as situações quotidianas de âmbito sociofamiliar que serão complementares” (Nielsen, 1999, p. 246).

Só assim, em unísono, com o meio, a sociedade, a escola e a família é possível tornar progressivo o desenvolvimento destas crianças, tanto a nível pessoal como a nível cognitivo.

As crianças com esta deficiência e incapacidade são todas diferentes, tal como as crianças que não suportam esta patologia. Assim, as crianças com Trissomia 21 “não têm uma personalidade estereotipada, cada uma tem a sua maneira de ser, de falar” (Rodrigues, 2001, p. 246).

Contudo estas crianças apresentam traços comuns, que abarcam fatores positivos e obstáculos. Aqueles que Serrano (2008) destaca como os fatores positivos são “o gosto pelo jogo, pela competição, a tenacidade, a imaginação e desejo de agradar e aprender” (p. 247); e os obstáculos são considerados “a fatigabilidade, a apatia, o curto tempo de atenção, e, em certas ocasiões, a teimosia” (p. 247).

A variabilidade é grande quanto ao nível intelectual e comportamental destas crianças. A maioria das pessoas acha que estas crianças ou adolescentes são amáveis, dóceis, obedientes e sensíveis, mas também podem ser teimosas, impulsivas, exageradamente afetuosas e até agressivas (Lambert, 1982).

Para além do desenvolvimento cognitivo, perceptivo, motor e de linguagem, na intervenção educativa um dos objetivos primordiais da prática educativa é “o desenvolvimento social e afetivo, que não será conseguido sem uma aprendizagem social” (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997, p. 247). Para tal, é imprescindível as crianças conviverem com pessoas ditas normais, que estejam integradas num meio escolar, social e familiar que dê segurança à criança com Trissomia 21.

Com uma intervenção adequada, a criança com Trissomia 21 tem possibilidade de atenuar as suas dificuldades porque o seu Sistema Nervoso Central apresenta plasticidade.

3.2. Mudanças na intervenção educativa

Rodrigues (2006) enuncia que “a escola que pretender seguir uma política de Educação Inclusiva terá de desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado, para atingir uma qualidade académica e sociocultural sem discriminação” (p.78).

A criança com Trissomia 21 é capaz de compreender as suas limitações e conviver com as suas dificuldades, a maioria deles tem autonomia para tomar iniciativas, não precisando que os pais digam a todo o momento o que deve ser feito. Isso demonstra a necessidade, a possibilidade desses indivíduos de participar e interferir com uma certa autonomia num mundo onde todas as crianças, com ou sem patologias, são semelhantes nas suas inúmeras deficiências. Muitas vezes, o insucesso da integração escolar deve-se à falta de programas adaptados à criança com Necessidades Educativas Especiais. É assim fundamental que o educador seja um observador flexível e criativo para analisar e responder com eficácia às necessidades e potencialidades da criança em concreto.

O docente deve transmitir sempre satisfação e prazer nas suas tarefas e partilhá-las com a criança, na medida em que “a situação de aprendizagem deve ser um desafio estimulante e positivo, tanto para o aluno como para o professor” (Troncoso & Cerro, 2004, p. 24).

4. METODOLOGIA

4.1. Problema e objetivos

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a construção de uma problemática corresponde à formulação dos principais pontos de referência teóricos da investigação, ou seja, à pergunta que estrutura o trabalho, aos conceitos fundamentais e às ideias que inspirarão a análise.

Nesta linha orientadora, é importante inicialmente fazer-se a enunciação do problema, que neste caso é: “Quais os fatores e as estratégias educativas promotoras da inclusão das crianças com Trissomia 21, no contexto de jardim-de-infância?”.

Perante este problema, os objetivos que se pretendem atingir são os seguintes, a saber:

- Analisar aspetos do processo de inclusão das crianças com Trissomia 21, no contexto da Educação Pré-Escolar;
- Identificar os fatores facilitadores ou inibidores da inclusão de crianças com Trissomia 21, na Educação Pré-Escolar;
- Identificar as estratégias de intervenção educativa e a articulação educativa dos educadores e pais de crianças com Trissomia 21;
- Perceber se os educadores de infância estão prontos para receber crianças com Trissomia 21, na sua sala do jardim-de-infância, conseguindo responder cabalmente às suas necessidades;
- Perceber a relevância da formação dos educadores de infância na inclusão das crianças com Trissomia 21, na Educação Pré-Escolar;
- Conhecer aspetos desenvolvimentais e familiares das crianças com Trissomia 21.

4.2. Justificação, relevância e pertinência do estudo

A Educação Pré-Escolar é considerada como a primeira etapa da educação ao longo da vida e segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, um dos objetivos dos princípios pedagógicos deste nível é “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (p. 671). Ainda aqui, faz-se referência ao facto de as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) deverem ser incluídas no grupo e terem o direito de beneficiar de todas as oportunidades oferecidas às outras crianças.

Assim sendo, e focando a pertinência da realização deste estudo, esta prende-se com a vontade de investigar a inclusão dos alunos com NEE, mais propriamente com Trissomia 21, ao nível da Educação Pré-Escolar, nas salas de jardim-de-infância. Esta advém do facto de ter um caso na família de um familiar com Trissomia 21 e de ter contacto com uma criança com esta problemática ao nível do Educação Pré-Escolar.

Não obstante à curiosidade de perceber como o processo com o meu familiar decorreu ao longo de toda a sua vida (uma vez que não o acompanhei por ser mais velho que eu), quero perceber quais as dificuldades, as limitações, as preocupações, os desafios, entre outros aspetos que estas crianças atravessam aquando do seu ingresso no jardim-de-infância; para saber como numa prática pedagógica em que possa estar presente uma criança com esta necessidade eu devo reagir e agir, de acordo com o conhecimento de causa que posso daqui deter.

4.3. Tipo de Investigação

Atendendo a que este estudo será realizado perante o interesse da formanda em aprofundar o conhecimento sobre a intervenção educativa e a inclusão das crianças com Trissomia 21 aquando do seu ingresso no jardim-de-infância, em interação com outras crianças, numa instituição de Educação Pré-Escolar, a metodologia adotada congrega a recolha, a análise e a interpretação dos dados que emergem do quotidiano educativo e familiar de diferentes crianças.

Segundo Gil (1995), “a metodologia consiste, essencialmente, num conjunto de procedimentos que reflectem o caminho percorrido ou a percorrer, no sentido de organizar, planificar e desenvolver todo o trabalho de projecto” (p. 27).

Trata-se de um estudo de cariz qualitativo, exploratório e de carácter descritivo. Assim, focar-se-á na compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo, ou seja, mais do que avaliar, pretende descrever, compreender, interpretar, documentar e comunicar experiências (Fortin, 1999).

Deste modo, este é um estudo de carácter qualitativo, ao qual se encontra subjacente uma investigação qualitativa, ou seja, uma investigação que prima pela compreensão dos fenómenos sociais, tendo em conta a perspetiva dos participantes. Neste caso, está implícita a participação do investigador, enquanto tal, na vida dos indivíduos que fazem parte dos estudos realizados ou o estabelecimento de uma “empatia histórica” com as pessoas que vivenciaram acontecimentos sociais passados, quando se tratam de investigações históricas – retrospectivas (Goetz & LeCompte, 1984, p.108).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “os dados (qualitativos) referem-se aos materiais ‘em bruto’ que os investigadores recolhem da realidade” (p.73). Aqui, podem estar incluídas informações registadas diretamente por quem conduz o estudo, como por exemplo entrevistas ou anotações de observações efetuadas, ou ainda a consulta de documentos criados por outras entidades que permitam obter informações pertinentes ao estudo de caso em questão, como *dossiers*, fotografias, processos individuais.

Sabe-se ainda que, uma das características fulcrais dos estudos qualitativos é a natureza flexível de todo o processo de pesquisa, e a escolha contínua das técnicas e estratégias de recolha e de análise de dados. Não obstante a isto, já se encontram definidas as técnicas a utilizar, tendo em atenção os objetivos que se pretendem alcançar. No entanto, importa ressaltar que “as escolhas a este respeito são adaptadas, expandidas, modificadas ou restringidas, de acordo com a informação básica recolhida durante os primeiros contactos com os participantes” (Goetz & LeCompte, 1984, p.108).

Este estudo possui índole exploratório, ou seja, auxilia o pesquisador a solucionar e/ou aumentar sua expectativa em função do problema determinado (Gil, 1999). Richardson (1999) também afirma que “quando não se tem informação sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenômeno” (p.66), o tipo de estudo mais adequado é o exploratório. Gil (1999) complementa que “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (p.43). Além disso, o mesmo autor enfatiza que a pesquisa exploratória pode ser a primeira etapa de um projeto maior.

Discorre-se, também aqui, que o estudo é de caráter descritivo, tendo por base a entrevista semi-estruturada como técnica privilegiada de recolha de dados. Fortin (1996) refere que “os estudos descritivos visam obter mais informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenômenos em que existem poucos trabalhos de investigação” (p. 161).

4.4. Participantes do estudo e sua caracterização

De acordo com Quivy e Campenhoud (1998), o campo de análise deve ser bem circunscrito tendo em conta as hipóteses de trabalho e o que elas ditam relativamente ao campo a analisar; os objetivos da investigação; a margem de manobra do investigador relativamente a prazos, recursos, contactos e informações.

Neste caso particular, o tipo de amostragem seguido foi a de construir uma amostra de conveniência. A amostragem por conveniência é adequada e frequentemente utilizada para criação de ideias em pesquisas exploratórias (Silva, s/d). Segundo o mesmo autor, aqui o pesquisador simplesmente utiliza os elementos mais disponíveis da população. Explicitando, por vezes, não é possível adotar outro tipo de amostragem, seja por motivos de escassez de recursos materiais e temporais, ou por inadequação face aos objetivos delineados; assim sendo, neste caso temos de contar apenas com os elementos que conseguimos selecionar de forma mais oportuna.

Para que tal estudo fosse possível, esta investigação teve como amostra, pais, educadores de ensino regular e professores de educação especial através dos quais foi recolhida a informação para, posteriormente, ser analisada e permitir retirar as devidas conclusões.

A amostra foi selecionada em dois distritos, sendo alguns participantes pertencentes ao distrito de Viseu e outros ao distrito de Braga. A opção efetivada decorre do facto de, no primeiro caso, corresponder ao local de estudo, ou seja, a cidade de Viseu; e, no segundo caso, se reportar ao local de residência da estudante, ou seja, a cidade de Braga. Assim se preferiu para que, mais facilmente, se conseguisse aceder às famílias e professores, dedicar o máximo de tempo e ter uma maior proximidade.

Quanto aos participantes do estudo, aqui é possível encontrar uma amostra de 9 participantes (Tabela 1), que variam entre pais e docentes (educadores do ensino regular e educadores/técnicos do educação especial), de crianças com Trissomia 21 em idade de Educação Pré-Escolar, ou seja, com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos de idade.

Tabela 1. Frequência dos participantes.

Amostra/participantes	Nº de elementos da amostra
Pais	3
Educadores do Ensino Regular	3
Educadores/técnicos de Educação Especial	3

Dos 9 participantes pertencentes ao estudo, 3 destes são pais de crianças com Trissomia 21. Na tabela seguinte, é possível ter conhecimento dos dados sociodemográficos deste grupo (Tabela 2); assim, é constituído apenas por progenitores do género feminino, mães com idades compreendidas entre os 43 e os 48 anos.

Tabela 2. Dados sociodemográficos dos pais.

Progenitor	Género	Idade	Estado Civil	Agregado familiar (n.º)	Habilitações académicas	Profissão
Progenitor 1	F	48	Divorciada	3	12.º ano	Assistente Operacional
Progenitor 2	F	46	Casada	4	12.º ano	Empregada de balcão
Progenitor 3	F	43	Casada	4	12.º ano	Escriturária

Dos 9 participantes pertencentes ao estudo, 6 destes são docentes dos quais 3 são educadores do ensino regular de crianças com Trissomia 21. Na tabela seguinte, é possível ter conhecimento dos dados sociodemográficos deste grupo (Tabela 3), completo apenas por profissionais do género feminino, as quais têm idades compreendidas entre os 32 e os 57 anos.

Tabela 3. Dados sociodemográficos dos educadores do ensino regular.

Educador Ensino Regular	Género	Idade	Anos de serviço	Habilitações académicas	Situação Profissional	Estabelecimento de formação
Educador ER 1	F	32	3	Licenciatura	Ativa	ESEV
Educador ER 2	F	40	14	Licenciatura	Efetiva	ESEF
Educador ER 3	F	57	33	Licenciatura	Quadro de Agrupamento	ENEI

Os restantes 3 elementos deste grupo são também docentes, mais propriamente educadores/professores de educação especial de crianças com Trissomia 21. Na tabela seguinte, é possível analisar os dados sociodemográficos deste grupo (Tabela 4), também constituído por profissionais do género feminino, com idades compreendidas entre os 42 e os 46 anos.

Tabela 4. Dados sociodemográficos dos educadores de educação especial.

Educador Educação Especial	Género	Idade	Anos de serviço	Habilitações académicas	Situação Profissional	Estabelecimento de formação
Educador EE 1	F	42	17	Mestrado	QZP	UM
Educador EE 2	F	43	17	Mestrado	QZP	ESEV
Educador EE 3	F	46	23	Mestrado	Técnica em ELI	ESEV

4.5. Instrumentos de recolha de dados

Neste caso, as técnicas utilizadas neste estudo serão as entrevistas semi-estruturadas aos pais, aos educadores de ensino regular e aos educadores/técnicos de ensino especial.

4.5.1. Entrevista semi-estruturada

No que à entrevista diz respeito, esta é definida por Ketele (1999) como um “método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação” (p.22). A entrevista assim como a observação participativa podem ser consideradas como técnicas interativas (McMilian & Schumacher, 1989), já que evidenciam uma interação pessoal entre o investigador e os participantes, sendo, muitas vezes, a entrevista o principal instrumento de recolha de dados. Foi então, por tudo o mencionado, que se optou por utilizar esta técnica, porque permite recolher uma elevada diversidade de dados, permite uma maior eficácia para a obtenção de dados em profundidade, para além de constituir momentos oportunos de interação que permitem o esclarecimento de dúvidas relativas às questões e dados obtidos e é ainda suscetível de classificação e quantificação (Ghiglione & Matalon, 1993).

Do ponto de vista da flexibilidade, existem vários tipos de entrevista, no entanto, aqui apenas se apreende eficaz focar a entrevista semi-estruturada. Esta foi a utilizada neste estudo, e contempla um guião previamente preparado para servir de orientação para o entrevistador, no entanto, não se exige que a ordem das questões seja rigorosamente seguida, uma vez que os entrevistados têm a possibilidade de verbalizar opiniões e formas de pensamento, relativamente ao tema em questão (Gil, 1999).

4.6. Procedimento

Os trabalhos de investigação requerem preparação e cuidado para reunir todas as condições e procedimentos necessários para a sua correta realização, ideia esta que é defendida por Quivy e Campenhoudt (1998), quando referem que “um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação” (p. 25). Por forma a completar este pensamento,

Richardson (1989) entende que a pesquisa deverá ser planeada e executada em concordância com os objetivos do estudo, tendo em conta que o “método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenómenos” (p.29). Também Gil (1994) examina esta questão e, acrescenta que a finalidade da pesquisa é “descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos” (p.42).

Nesta linha orientadora, e para que este estudo fosse possível de ser concretizado foi necessário planejar as diversas atividades, tais como, a elaboração dos instrumentos da recolha de dados, o pedido de autorização a diferentes entidades, a recolha de dados, a análise e discussão dos dados e, por fim, o registo das conclusões obtidas.

Para dar início à implementação da investigação, o projeto foi apresentado à Direção dos Agrupamentos a que pertencem os profissionais no qual se concretizou este estudo, para que posteriormente se procedesse à concretização das etapas seguintes.

Portanto, ao longo do processo de investigação foram pedidas autorizações às entidades competentes, tais como, à Direção-Geral de Educação (DGE), à Direção de Agrupamentos e aos Educadores de Infância. Especificando, à DGE foi pedida autorização para a aplicação da entrevista em contexto do jardim-de-infância, o que pressupõe que o guião cumpra os requisitos metodológicos. À Direção de Agrupamento foi também solicitada autorização para a realização do estudo, sendo explicado em que consiste o projeto de investigação, bem como as suas finalidades. E, por fim, aos educadores de infância que tivessem (ou tiveram) no seu grupo crianças com Trissomia 21, aos quais foi pedido que colaborassem em responder à entrevista. Aos educadores foi ainda pedido, caso fosse possível, que fizessem chegar aos encarregados de educação que têm filhos com Trissomia 21, a informação, para poderem participar no estudo. Os outros pais foram contactos pela investigadora, que tinha conhecimento da existência de uma criança com Trissomia 21, no seu contexto familiar.

Após as autorizações serem aprovadas foi efetuada a recolha de dados através das entrevistas semi-estruturadas.

Posteriormente, terminada a fase de recolha de dados seguiu-se a fase de análise e discussão dos mesmos de forma a apreciar as conclusões do estudo e, assim, responder ao problema e objetivos desta investigação.

4.7. Técnicas de análise de dados

Finalizadas as etapas precedentes, nomeadamente a recolha de dados através das entrevistas proceder-se-á à sistematização, à análise, à discussão e à interpretação dos dados em função dos dados obtidos.

Para tal, recorreu-se à análise de conteúdo, a qual se caracteriza, segundo Bardin (1977) por ser “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42).

Bardin (1977) reporta-nos ainda para a ideia de que a análise de conteúdo se baseia na transformação dos dados recolhidos através de técnicas de recolha de dados, prevendo a aplicação de procedimentos para categorizar e sistematizar a informação, de forma a proporcionar ao investigador dados que auxiliem o entendimento dos fatores a investigar.

A análise de conteúdo é um processo faseado, o qual compreende três períodos: inicialmente é feita a pré-análise; de seguida, a exploração do material; por fim, é concretizado o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Explicitando cada uma destes pontos, e segundo Bardin (1977), a pré-análise tem por objetivo a operacionalização e sistematização das ideias iniciais; já a exploração do material consiste em ações de codificação; e, finalmente, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação comporta a análise dos dados obtidos que foram destacados.

Tudo o supramencionado se concretizou, sendo que inicialmente foi elaborada a transcrição das entrevistas, ininterruptamente efetivou-se uma exaustiva leitura das entrevistas de forma a reconhecer quais as categorias de análise emergentes de acordo com as respostas dadas pelos participantes. Após a identificação das categorias, fez-se o reconhecimento das subcategorias e descritores, sendo, posteriormente, organizados em tabelas (cf. Anexo E). Na fase subsequente, procedeu-se à análise descritiva dos dados, neste caso, foram analisadas as frequências absolutas dos registos efetuados, dos descritores nas categorias emergentes e nas subcategorias.

Após a recolha de todos os dados necessários para a execução do estudo, os dados foram analisados e interpretados tendo como referência o enquadramento concetual e os objetivos orientadores da pesquisa; informação esta que se organizou em quadros teóricos relevantes do domínio, através dos quais foi facilitada a análise da informação.

De modo a se responder de forma exímia ao problema inicial, os dados foram organizados de forma estruturada, facilitando assim a chegada à resposta pretendida.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5.1. Registos efetuados

Na investigação, as categorias e subcategorias emergentes da análise de conteúdo dos relatos dos pais e dos docentes (de Educação Especial e Ensino Regular), decorrentes das entrevistas realizadas. Desta forma, procedeu-se à organização dos discursos tendo resultado as categorias seguintes (Tabela 5):

Tabela 5. Registos efetuados em cada categoria.

Categorias Emergentes	Registos efetuados
Momento do diagnóstico da Trissomia 21	9
Natureza da reação (pais; outros familiares)	14
Necessidades da criança (emocional, social, técnico)	5
Fontes de apoio	21
Necessidades dos pais (tempo, emocional, financeiro, informação, técnico)	14
Fontes de apoio	17
Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1.ºCEB	8
Formação e experiência dos educadores na T21	21
Relação com educadora e colegas	17
Barreiras à inclusão	17
Facilitadores da inclusão	14
Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE /ER na promoção de comportamentos ajustados	29
Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE /ER na comunicação e interação social	35
Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE /ER na autonomia	15
Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE /ER nas aprendizagens escolares/ cognitiva	19
Área de desenvolvimento da criança	37
Relação pais/ professores EE e ER	27
TOTAL	319

Assim, partindo da análise de conteúdo surgiram 17 categorias, registando uma frequência absoluta de 319 registos, decorrentes dos discursos dos entrevistados (pais

e docentes). Aqui constata-se que a categoria com um maior número de registo é a “Área de Desenvolvimento das Crianças” com uma frequência de 37.

A Tabela 6 apresenta as subcategorias identificadas decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas efetivadas aos participantes/amostra; assim como, os registos efetuados em cada uma delas.

Tabela 6. Registos efetuados em cada subcategoria.

Categorias Emergentes	Subcategorias	Registos efetuados	
Momento do diagnóstico da Trissomia 21	Na gravidez	3	9
	Após o nascimento	5	
	Não tem conhecimento	1	
Natureza da reação (pais; outros familiares)	Choque	4	14
	Recusa temporária	3	
	Aceitação	5	
Necessidades da criança (emocional, social, técnico)	Dificuldade na aceitação	2	5
	Apoio socio afetivo	3	
	Apoio técnico	2	
Fontes de apoio	Serviços de Intervenção Precoce	6	21
	Terapeutas	7	
	Apoio médico	6	
	Apoio do Prof. Ed. Especial	2	
Necessidades dos pais (tempo, emocional, financeiro, informação, técnico)	Tempo	1	14
	Emocional	3	
	Recursos financeiros	3	
	Informação/ formação	5	
	Técnico	2	
Fontes de apoio	Formal	5	17
	Informal	12	
Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB	Dificuldades na adaptação	2	8
	Fácil adaptação	4	
	Preocupação com a transição para o 1.º CEB	2	

Formação e experiência dos educadores na T21	Experiência no trabalho com alunos com T21/ NEE	7	21
	Formação em T21 e/ou NEE	9	
	Formação pessoal e ética	5	
Relação com educadora e colegas	Relação com educadora	10	17
	Relação com colegas	7	
Barreiras à inclusão	Atitudinais	8	17
	Pedagógica	6	
	Recursos e apoios	3	
Facilitadores da inclusão	Atitudinais	7	14
	Diferenciação Pedagógica	2	
	Recursos Humanos	2	
	Envolvimento dos pais	3	
Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE /ER na promoção de comportamentos ajustados	Diálogo com a criança	1	29
	Reforço	6	
	Punição	6	
	Modelagem	1	
	Regras claras	5	
	Mediação dos técnicos	1	
	Articulação entre pais e educadores	9	
Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE /ER na comunicação e interação social	Estimulação da comunicação nas rotinas de vida diária	6	35
	Gestos	3	
	Imagens/ símbolos	5	
	Reforço	1	
	Modelagem	3	
	Jogos lúdicos	1	
	Terapias	7	
	Estratégias e materiais adaptados	2	
Articulação entre pais e educadores	7		

Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE /ER na autonomia	Estimulação nas atividades de vida diária (AVD)	6	15
	Reforço	3	
	Articulação entre pais e educadores	6	
	<hr/>		
Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE /ER nas aprendizagens escolares/ cognitiva	Estimulação da motricidade nas atividades da vida diária	6	19
	Desporto e expressões	3	
	Análise de tarefas	1	
	Jogos lúdicos	1	
	Terapias	1	
	Estratégias e materiais adaptados	6	
	Articulação entre pais e educadores	1	
<hr/>			
Área de desenvolvimento da criança	Áreas fortes	19	37
	Áreas fracas	18	
<hr/>			
Relação pais/ educadores EE e ER	Reuniões de final período/ reuniões formais	2	27
	Contactos frequentes sobre o desenvolvimento/ comportamento da criança	5	
	Pais solicitam apoio e orientação dos educ. EE/ ER	6	
	Educ. ER/ EE solicitam informações ou orientação	5	
	Trabalho colaborativo entre Educ. EE e educador ER	9	
<hr/>			
TOTAL		319	

A partir desta tabela pode afirmar-se que a subcategoria com maior número de registos é “Áreas fortes”, a qual contempla uma frequência com um valor de 19.

Relativamente às subcategorias resultantes na categoria do “Momento do diagnóstico da trissomia”, ou seja, o momento em que é descoberto o diagnóstico verificam-se na “gravidez” (n=3) e o “após o nascimento” (n=5), o que está em consonância com a literatura, pois tal como refere Kozma (2001) “um bebé com Trissomia 21 pode ser logo identificado à nascença, pois estes apresentam diferenças na face, pescoço, mãos e no tónus muscular” (p.6).

Quanto à categoria “Natureza da reação (pais; outros familiares)”, ou seja, as reações familiares após o diagnóstico, surgem quatro subcategorias, a saber: “choque” (n = 4), “recusa temporária” (n=3), “aceitação” (n=5) e “dificuldade na aceitação” (n=2). Tal como refere Bettencourt (2000) os pais “de uma criança deficiente revelam uma série de sentimentos, como tristeza, luto do bebé ideal, desespero e sentimento de incapacidade”; portanto, num primeiro momento, as reações são muito diversas. Na maioria, para os pais, o facto de o seu filho ser uma criança diferente representa um grande choque emocional, tal como refere Bettencourt (2000). Para outros pais, segundo os mesmos autores, com a adaptação, estes conseguem aceitar de forma madura e consciente a criança com Trissomia 21, e alcançam a aceitação do seu filho.

Na categoria “Necessidades da criança (apoio emocional, social, técnico)”, ou seja, os apoios essenciais à criança, aqui afirmam-se o “apoio socio-afetivo” (n=3) e “apoio técnico” (n=2). É essencial que, para além do desenvolvimento cognitivo, perceptivo, motor e de linguagem promova “o desenvolvimento social e afetivo, que não será conseguido sem uma aprendizagem social” (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997, p. 247). Para tal, o mesmo autor refere que é “imprescindível a convivência com pessoas ditas normais, que estejam integradas num meio escolar, social e familiar que dê segurança à criança com Trissomia 21, para assim possibilitar um apoio socio-afetivo significativo” (p. 247).

Relativamente à categoria “Fontes de apoio”, desta resultam as subcategorias “serviços de Intervenção Precoce” (n=6), “terapeutas” (n=7), “apoio médico” (n=6) e “apoio do Prof. Ed. Especial” (n=2), já que a “criança com NEE exige mais dedicação, colaboração e atenção dos profissionais (professores, auxiliares, terapeutas, profissionais de saúde) bem como, das instituições e da sociedade” (Correia, 2003, p. 13).

No que concerne às “Necessidades dos pais (tempo, emocional, financeiro, informação, técnico)”, desta surgem as subcategorias “Tempo” (n=1), “Emocional” (n=3), “Recursos financeiros” (n=3), “Informação/formação” (n=5), “Técnico” (n=2), que se sustentam no pensamento de Sampedro, Blasco e Hernández (1997) proferindo que “os pais necessitarão de uma ampla informação acerca da síndrome e uma preparação e adaptação à sua nova situação familiar” (p. 235).

Da categoria “Fontes de apoio” emergem duas subcategorias: “formal” (n=5) e “informal” (n=12), o que revela um maior recurso à rede informal; concordando com as evidências que demonstram que as famílias encontram um apoio mais útil quando o mesmo faz parte de uma rede de apoio informal” (Dunst, 2000, cit. por McWilliam, 2012, p. 23).

Respeitante à categoria “Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB” sobressaem as subcategorias “dificuldades na adaptação” (n=2), “fácil adaptação” (n=4) e “preocupação com a transição para o 1.º CEB” (n=2), na medida em que “uma das preocupações que os pais têm, diz respeito à possibilidade de terem dificuldades em arranjar escola para a criança (rejeição/discriminação)” (Lemétayer, 2002, s/p).

Analogamente, a categoria “Formação e experiência dos educadores na T21” comporta as seguintes categorias: “experiência no trabalho com alunos com T21/ NEE” (n=7), “formação em T21 e/ou NEE” (n=9) e “formação pessoal e ética” (n=5). Aqui importa dar a conhecer o pensamento de Correia e Martins (2000) que proclamam que à maioria dos professores não lhes é atribuída a formação necessária para promover a inclusão, sendo uma área nuclear a investir, no quadro de uma Educação Inclusiva.

Concernente à categoria “Relação com educadora e colegas”, esta tem as seguintes subcategorias: “relação com educadora” (n=10) e “relação com colegas” (n=7). Daqui se depreende que existe um menor número de referências relativas à relação com os colegas e, nesse sentido, é necessário que “na escola, os alunos com necessidades educativas especiais, entre os quais aqueles com Síndrome de Down, devem ter contactos, amizades e relações de amizade como os outros alunos” (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997, p. 235).

Na categoria “Barreiras à inclusão”, ou seja, as realidades que afetam a inclusão das crianças com Trissomia 21 emergiram as subcategorias relativas às barreiras “atitudinais” (n=8), “pedagógica” (n=6) e “recursos e apoios” (n=3). Na categoria “Facilitadores à inclusão”, ou seja, as realidades que difundem a inclusão das crianças com Trissomia 21 têm-se como subcategorias as barreiras “atitudinais” (n=7), “diferenciação pedagógica” (n=2), “recursos humanos” (n=2) e “envolvimento dos pais” (n=3). Estes dados são sublinhados por Bettencourt (2000) que alude à ideia de que “as dificuldades encontradas no âmbito escolar são muitas vezes motivadas pelo preconceito dos adultos e não pelos colegas” (pp. 246-247). É, por isso, necessário que os professores e técnicos estejam envolvidos em programas de educação inclusiva, para além do desenvolvimento de competências, tornam-se também mais confiantes nas suas capacidades de intervenção e promovem nos professores de ensino regular atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Correia, 2003).

Investigações levadas a cabo têm mostrado que o trabalho colaborativo constitui uma forma de melhorar a ação educativa, pois possibilitam a partilha de estratégias de ensino, a monitorização dos progressos das crianças, o combate aos problemas comportamentais e atitudinais, e, ainda, a melhoria da comunicação entre os profissionais de educação e os pais (Correia, 2008). Neste sentido surgem categorias,

nas quais estão patentes que as estratégias utilizadas pelos pais são articuladas com os educadores do ensino regular e os educadores/professores de educação especial.

Relativamente à categoria “Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE/ER na promoção de comportamentos ajustados” as subcategorias são: “Diálogo com a criança” (n=1), “Reforço” (n=6), “Punição” (n=6), “Modelagem” (n=1), “Regras claras” (n=5), “Mediação dos técnicos” (n=1) e “Articulação entre pais e educadores” (n=9).

Em relação à categoria “Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE/ER na comunicação e interação social” assomam-se as categorias: “Estimulação da comunicação nas rotinas de vida diária” (n=6), “Gestos” (n=3), “Imagens/ símbolos” (n=5), “Reforço” (n=1), “Modelagem” (n=3), “Jogos lúdicos” (n=1), “Terapias” (n=7), “Estratégias e materiais adaptados” (n=2) e “Articulação entre pais e educadores” (n=7).

Da categoria “Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE/ER na autonomia” emergem as subcategorias “Estimulação nas atividades de vida diária (AVD)” (n=6), “Reforço” (n=3) e “Articulação entre pais e educadores” (n=6).

Relativamente à categoria “Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE/ER nas aprendizagens escolares/cognitiva” as subcategorias que desta se alteiam são “Estimulação da motricidade nas atividades da vida diária” (n=6), “Desporto e expressões” (n=3), “Análise de tarefas” (n=1), “Jogos lúdicos” (n=1), “Terapias” (n=1), “Estratégias e materiais adaptados” (n=6) e “Articulação entre pais e educadores” (n=1). Estes dados revelam a importância da envolvimento das atividades da vida diária na aquisição da aprendizagem, tendo aqui um grande número de registos. Segundo Correia (1999), “ensinar tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos” (p.128).

É importante aqui, salientar que ao nível das estratégias dos pais e articulação com os prof. EE/ER na promoção de: comportamentos ajustados, comunicação, interação social, autonomia, aprendizagens escolares/cognitiva, o papel do trabalho colaborativo entre pais e educadores é tido como fundamental para que a inclusão ocorra. Rodrigues (2001) declara que a colaboração entre todos os profissionais da educação e os pais é um pressuposto que auxilia a inclusão, considerando que é através da cooperação, da interajuda e da parceria que se encontram as estratégias mais adequadas, de modo a contribuir para o bem-estar académico, social e emocional do aluno.

No que à categoria “Área de desenvolvimento da criança”, desta surgiram duas subcategorias: as “áreas fortes” (n=19) e as “áreas fracas” (n=18). É por demais importante, segundo Huntley (1996), “avaliar as capacidades da criança em domínios

diferentes do desenvolvimento” (s/p), isto permite “observar as suas áreas fortes e fracas” (s/p) o que facilita, posteriormente, a realização do plano de intervenção, ajuda a perceber quais as áreas por onde se deve começar a intervenção e a estruturar as sessões.

Por fim, e abordando a categoria “Relação pais/educadores EE e ER” esta contempla como subcategorias: “Reuniões de final período/reuniões formais” (n=2), “Contactos frequentes sobre o desenvolvimento/ comportamento da criança” (n=5), “Pais solicitam apoio e orientação dos educ. EE/ ER” (n=6), “Educ. ER/ EE solicitam informações ou orientação” (n=5) e “Trabalho colaborativo entre prof. EE e educador ER” (n=9). Presentemente, se entende que o maior número de registos se verificou ao nível do trabalho colaborativo, trabalho este que implica os pais, visto um bom e equilibrado envolvimento parental levar a um enorme sucesso educativo, tal como profere Rocha (2005). O educador tendo a obrigação de sensibilizar todos os intervenientes educativos e, em particular, incentivar e encorajar os pais para que “venham à escola quando precisarem. A escola não é nossa; é de todos nós” (Rocha, 2005, s/p).

Para além dos pais, é importante o aprofundamento das relações de trabalho entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial no sentido de se elaborarem e experimentarem programas de intervenção individualizados no contexto da classe regular, apoiando-se na conceção e utilização de metodologias e materiais diversificados e adaptados, essenciais para o desenvolvimento de estratégias adequadas às crianças com NEE (Correia, 1997).

5.2.Aspetos desenvolvimentais e familiares da criança com T21

A Tabela 7 expõe os dados relativos ao Momento de diagnóstico das crianças com Trissomia 21.

Tabela 7. Matriz de codificação da categoria “Momento de diagnóstico”.

Categoria	Momento de diagnóstico da Trissomia 21		
	Mãe	Docente	n
Subcategorias			
Na gravidez	1	2	3
Após o nascimento	2	3	5
Não tem conhecimento	0	1	1
TOTAL	3	6	9

Através da análise da Tabela 7 pode afirmar-se que a maioria dos diagnósticos ocorreram após o nascimento, o que vai ao encontro do descrito na literatura; já que devido aos traços físicos característicos que estão associados a esta problemática, a sua deteção normalmente tem lugar à nascença, tal como defende Kozma (2001).

Pode afirmar-se também que existe um desconhecimento sobre o diagnóstico por parte de uma das educadoras pertencentes a esta amostra, ou seja, esta não sabe quando foi descoberto o diagnóstico, o que indicia um desconhecimento da criança ou demonstra que a educadora não assume a responsabilidade e delega para o profissional de Educação Especial esse encargo. No entanto, esta situação encontra-se em discordância com o prescrito no Decreto-Lei n.º3/2008, que refere que “o coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra” (artigo 11º, alínea 1).

A Tabela 8 patenteia os dados relativos à Natureza da reação dos pais e outros familiares da criança com Trissomia 21.

Tabela 8. Matriz de codificação da categoria “Natureza da reação”.

Categoria	Natureza da reação (pais; outros familiares)		
	Mãe	Docente	n
Subcategorias			
Choque	3	1	4
Recusa temporária	2	1	3
Aceitação	2	3	5
Dificuldade na aceitação	0	2	2
TOTAL	7	7	14

Através da análise da Tabela 8 declara-se que relativamente à natureza da reação, o número de registos das mães e das docentes foi similar. No entanto, verifica-se variabilidade ao nível das diferentes reações; destacando-se que, no caso da dificuldade de aceitação, os pais não descreveram esse entrave. Já as docentes referiram a dificuldade de aceitação dos pais como uma das reações mais frequentes. Bettencourt e Pires (2001) proferem que “os pais desenvolvem todo um processo de luto pelo bebé perfeito que esperavam, o que os torna menos disponíveis, interessados e atentos ao bebé que têm à frente. Perante esta realidade, os pais entram, na maioria das vezes, em situação de crise” (p.123).

A Tabela 9 exhibe os dados relativos às Necessidades da criança com Trissomia 21.

Tabela 9. Matriz de codificação da categoria “Necessidades da criança”.

Categoria	Necessidades da criança		
	Mãe	Docente	n
Apoio sócioafetivo	3	0	3
Apoio técnico	2	0	2
TOTAL	5	0	5

Analisando a Tabela 9, percebe-se que as crianças têm uma maior necessidade ao nível do apoio sócioafetivo. Sampedro, Blasco e Hernández (1997) defendem que um dos objetivos primordiais da intervenção educativa é o desenvolvimento social e afetivo, este terá que ser implementado precocemente tanto no meio familiar como no social e escolar para que possa auxiliar o desenvolvimento da criança com Trissomia 21. É ainda de ressaltar que, nesta subcategoria não se encontrou qualquer registo por parte dos docentes, o que demonstra uma falta de conhecimento destes por parte da criança.

A Tabela 10 mostra os dados relativos às fontes de apoio da criança com Trissomia 21.

Tabela 10. Matriz de codificação da categoria “Fontes de apoio da criança”.

Categoria	Fontes de apoio da criança		
	Mãe	Docente	n
Serviços de Intervenção Precoce	2	4	6
Terapeutas	2	5	7
Apoio médico	2	4	6
Apoio do Prof. Ed. Especial	0	2	2
TOTAL	6	15	21

Para que exista êxito na aprendizagem é necessária a cooperação e o diálogo entre todos aqueles que rodeiam a criança com Trissomia 21: a família, os professores (titular, Educação Especial, etc.), os terapeutas (ocupacionais, físicos e da fala), amigos e até as pessoas que pertencem à sua comunidade. É necessário que em colaboração e parceria, estas fontes de apoio da criança, encontrem estratégias que mais se adequem a cada criança de modo a oferecer-lhe todas as oportunidades possíveis para alcançar o sucesso (Kumin, 2008). Isto está patente com o preconizado na Tabela 10, onde refere as fontes de apoio da criança com Trissomia 21, como sendo os serviços de intervenção precoce, os terapeutas, apoio médico e apoio do professor de educação especial.

A Tabela 11 exibe os dados relativos às necessidades dos pais da criança com Trissomia 21.

Tabela 11. Matriz de codificação da categoria “Necessidades dos pais”.

Categoria	Necessidades dos pais		
Subcategorias	Mãe	Docente	n
Tempo	1	0	1
Emocional	2	1	3
Recursos financeiros	1	2	3
Informação/ formação	2	3	5
Técnico	1	1	2
TOTAL	7	7	14

No que diz respeito às necessidades dos pais, segundo os docentes as suas maiores carências prendem-se com a falta de informação e de formação. Estes resultados seguem a linha orientadora da literatura que segundo Mazzet e Stoleru (2003) é necessário que os pais tenham informação rigorosa e formação adequada e abrangente sobre a Trissomia 21. A formação dos pais precisa de tempo, mas é primordial insistir na sua importância, no quadro do paradigma inclusivo.

Os pais quando questionam levantaram esta realidade como uma das suas faltas, mas também exaltaram a carência emocional como um dos pontos das suas necessidades como mães de crianças com Trissomia 21, já que perante esta realidade, os pais entram, na maioria das vezes, em situação de crise emocional (Bettencourt & Pires, 2001).

A Tabela 12 apresenta os dados relativos às Fontes de apoio dos pais das crianças com Trissomia 21.

Tabela 12. Matriz de codificação da categoria “Fontes de apoio dos pais”.

Categoria	Fontes de apoio dos pais		
Subcategorias	Mãe	Docente	n
Formal	1	4	5
Informal			
Cônjuge	1	0	1
Família	3	5	8
Amigos	2	0	2
Pais de crianças com T21	1	0	1
TOTAL	8	9	17

Após a análise da Tabela 12, e no que diz respeito às fontes de apoio dos pais, verifica-se um predomínio do suporte da rede informal, o que é consistente com a literatura científica, a qual sublinha a importância da rede informal de apoio (McWilliam, 2012). Tendo em conta os dados apresentados, os docentes revelam maior conhecimento ou valorização do que as mães, da rede formal de apoio. Já no que diz respeito à rede informal, os docentes apenas demonstram conhecimento do apoio da família, tendo um total desconhecimento no que concerne ao cônjuge, amigos e pais de crianças com Trissomia 21.

5.3. Processo de inclusão da criança com T21

A Tabela 13 detém os dados relativos à Inclusão no Pré-escolar e transições das crianças com Trissomia 21.

Tabela 13. Matriz de codificação da categoria " Inclusão na Educação Pré-Escolar e transições".

Categoria	Inclusão na Educação Pré-Escolar e transições		
	Mãe	Docente	n
Subcategorias			
Dificuldades na adaptação	1	1	2
Fácil adaptação	2	2	4
Preocupação com a transição para o 1.º CEB	1	1	2
TOTAL	4	4	8

Analisando a Tabela 13 relativa à inclusão na Educação Pré-Escolar e transições em todas as subcategorias existe uma ambivalência de reações no que diz respeito às mães e às docentes. Ou seja, as opiniões foram partilhadas da mesma forma, concordando ambas as partes que a inclusão no pré-escolar foi de fácil adaptação. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), assim é que deve ser, pois os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.

5.4. Preparação e formação dos educadores

A Tabela 14 contém os dados relativos à Formação e experiência dos educadores na T21, das crianças com Trissomia 21.

Tabela 14. Matriz de codificação da categoria "Formação e experiência dos educadores na T21".

Categoria	Formação e experiência dos educadores na T21		
	Mãe	Docente	n
Experiência no trabalho com alunos com T21/ NEE			
Sim	0	3	3
Não	3	1	4
Formação em T21 e/ou NEE			
Sim	2	3	5
Não	3	1	4
Formação pessoal e ética	2	3	5
TOTAL	10	11	21

Da análise da Tabela 14 é possível perceber-se que existe uma falta de formação e de experiência relativa ao trabalho realizado com crianças com Trissomia 21. Neste sentido, Mesquita e Rodrigues (1994) referem que seria importante que a formação inicial dos professores do ensino regular incluísse aspetos referentes à intervenção educativa com alunos com NEE.

Salienta-se ainda, a relevância que os pais e professores/educadores atribuem à área da formação pessoal e ética, o que reforça a necessidade de se alterarem as mentalidades e atitudes dos agentes educativos. Rodrigues (2001) aponta um conjunto de pressupostos essenciais para efetivar a inclusão nas escolas, começando por salientar “as atitudes dos profissionais da educação, os quais devem aceitar os alunos com NEE acreditando no seu sucesso escolar” (p. 128). Para que a escola seja efetivamente inclusiva é indispensável que todos os profissionais atendam todas as crianças diferentes. É fundamental que os docentes estabeleçam uma boa relação de interação com essas crianças mas, para isso, é necessário dotar os docentes do ensino regular com novas atitudes, novas aquisições e novas competências, tendo em conta que “as atitudes positivas dos docentes do ensino regular e do ensino especial têm sido encaradas como pré-requisitos fundamentais para uma inclusão bem sucedida” (Leitão, 2007, p. 286).

5.5. Relação da criança com T21 com a educadora e os colegas

Na Tabela 15, pode ver-se os dados relativos à relação com a educadora e colegas, das crianças com Trissomia 21.

Tabela 15. Matriz de codificação da categoria "Relação com a educadora e colegas".

Categoria	Relação com a educadora e colegas		
	Mãe	Docente	n
Subcategorias			
Relação com a educadora			
Boa relação	3	6	9
Dificuldades	1	0	1
Relação com colegas			
Boa relação	2	2	4
Dificuldades	1	2	3
TOTAL	7	10	17

Relativamente à Tabela 15, a relação com a educadora e com os colegas assegura-se positiva com ambos os elementos. No entanto, a maior relevância vai para a relação com a educadora, visto que esta relação “tem impacto importante ao nível da interação entre a criança com Trissomia 21 e o seu ambiente social, especialmente no que se refere aos pais e outros prestadores de cuidados” (Palha *et al.*, 2011, p.17).

5.6.Fatores facilitadores e inibidores da inclusão

A Tabela 16 revela os dados relativos às barreiras à inclusão das crianças com Trissomia 21.

Tabela 16. Matriz de codificação da categoria "Barreiras à inclusão".

Categoria	Barreiras à inclusão		
	Mãe	Docente	n
Subcategorias			
Atitudinais			
Atitudes das educadoras	2	1	3
Atitudes dos outros pais	2	1	3
Atitudes dos colegas	1	1	2
Pedagógica			
Gestão do tempo	1	0	1
Ausência de metodologias diferenciadas	3	2	5
Recursos e apoios	1	2	3
TOTAL	10	7	17

Relativamente às barreiras à inclusão, a que sobressai é a ausência de metodologias diferenciadas. É a barreira mais apontada pelas mães e é também uma das mais apontadas pelas educadoras, dados estes que são congruentes com a

literatura. Roldão (2003) refere que há ainda um longo caminho a percorrer para colmatar os inúmeros obstáculos encontrados durante o processo de inclusão. Para isso será necessário estruturar e desenvolver um conjunto de recursos e estratégias adequadas e devidamente planeadas. Na opinião do autor essas estratégias de intervenção passam por haver novos ajustes no sistema escolar; sensibilizar os professores, coordenadores, funcionários, pais e colegas da escola para a diferença; proporcionar a todos os docentes e não docentes uma formação teórica e prática na área da educação especial; formar mais técnicos especializados; adaptar o espaço físico da escola e dotá-la de materiais e equipamentos adaptados; adequar os programas de atendimento precoce e educação infantil; criar um currículo único e flexível para que seja adaptado a cada criança.

A Tabela 17 divulga os dados relativos aos facilitadores da inclusão das crianças com Trissomia 21.

Tabela 17. Matriz de codificação da categoria "Facilitadores da inclusão".

Categoria	Facilitadores da inclusão		
	Mãe	Docente	n
Subcategorias			
Atitudinais			
Atitudes das educadoras	1	3	4
Atitudes dos colegas	0	3	3
Diferenciação Pedagógica	1	1	2
Recursos humanos	1	1	2
Envolvimento dos pais	0	3	3
TOTAL	3	11	14

Quanto aos facilitadores da inclusão das crianças com Trissomia 21, segundo a análise da tabela é possível perceber-se que os maiores facilitadores são as atitudes das educadoras, as atitudes dos colegas e o envolvimento dos pais. De acordo com a literatura “o sucesso da intervenção com crianças/jovens com Trissomia 21 está dependente das atitudes e dos compromissos, face à inclusão, dos intervenientes no processo educativo” (Palha *et al.*, 2011, p.30).

5.7. Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores

A Tabela 18 difunde os dados relativos às estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção de comportamento ajustados das crianças com Trissomia 21.

Tabela 18. Matriz de codificação da categoria "Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção de comportamento ajustados".

Categoria	Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção de comportamento ajustados			
	Mãe	Docente	n	
Subcategorias				
Diálogo com a criança	1	0	1	
Reforço	1	5	6	
Punição	2	4	6	
Modelagem	0	1	1	
Regras claras	3	2	5	
Mediação dos técnicos	1	0	1	
Articulação entre pais e educadores				
	Sim	2	5	7
	Não	1	1	2
TOTAL	11	18	29	

O reforço é das subcategorias mais referenciadas no que diz respeito às estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção de comportamento ajustados (Tabela 18). Isto acontece apenas ao nível dos docentes, pois contrariamente a estes últimos, os pais raramente o utilizam, demonstrando falta de informação relativamente a esta estratégia de alteração comportamental.

Neste contexto, o reforço é uma das estratégias mais recomendáveis visto ser uma técnica que é muito eficaz na modificação do comportamento. O reforço “é qualquer ajuda física, verbal, ou gestual que é dada ao sujeito para o ajudar a completar com sucesso uma determinada tarefa” (Lima, 2012, p. 87). Assim sendo, os pais não evidenciam consciência quanto à importância do reforço e seria necessário uma maior formação parental neste domínio; visto que as “famílias precisam de informação sobre como dar resposta ao comportamento problemático de uma forma não coerciva e que não reforce o problema de comportamento” (McWilliam, 2012, p. 274). Os pais optam, então, mais por regras claras (n=3) e punição (n=2), para controlarem os comportamentos dos seus filhos.

Um outro aspeto importante e relevante na promoção destas estratégias, sem dúvida, a articulação entre pais e educadores, para que assim possam agir de forma consistente.

A Tabela 19 dá a conhecer os dados relativos às estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da comunicação e interação social das crianças com Trissomia 21.

Tabela 19. Matriz de codificação da categoria "Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da comunicação e interação social".

Categoria	Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da comunicação e interação social		
	Mãe	Docente	n
Estimulação da comunicação nas rotinas de vida diária	3	3	6
Gestos	2	1	3
Imagens/ símbolos	1	4	5
Reforço	1	0	1
Modelagem	2	1	3
Jogos lúdicos	0	1	1
Terapias	3	4	7
Estratégias e materiais adaptados	0	2	2
Articulação entre pais e educadores			
Sim	2	4	6
Não	0	1	1
TOTAL	11	18	29

Para que seja bem-sucedido, o plano de intervenção deve ser individualizado e adequado às necessidades, capacidades e nível de desenvolvimento da criança. Segundo Correia (1997) os métodos utilizados devem assentar em modelos educativos estruturados e incluir terapias comportamentais, da fala, ocupacionais e físicas. As terapias são a estratégia de intervenção e articulação entre pais e educadores mais referida, sendo que é mais enaltecida pelos docentes do que pelos pais.

Para além desta, também a estimulação da comunicação nas rotinas de vida diária é referenciada e esta é unânime por ambas as partes, docentes e mães. Correia (1997) refere o exemplo, de a exploração da linguagem dever ser feita durante as atividades de rotina diária de familiares e amigos para se aprimorar mais facilmente.

Ainda aqui é importante reforçar uma estratégia que é muito utilizada pelas docentes e pelas mães é apenas referida por uma, refere-se isto a imagens/símbolos.

Tal como refere Lima (2012) “o suporte visual é a estratégia mais eficaz para ensinar as crianças (...) com perturbação ao nível da comunicação” (p. 54). Assim sendo, e devido à sua importância e à falta de utilização por parte dos pais, importa que esta estratégia seja uma das vertentes a ser inseridas na formação e informação a desenvolver com os pais.

A Tabela 20 traduz os dados relativos às estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da autonomia das crianças com Trissomia 21.

Tabela 20. Matriz de codificação da categoria "Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da autonomia".

Categoria	Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da autonomia		
	Mãe	Docente	n
Subcategorias			
Estimulação nas atividades de vida diária (AVD)	2	4	6
Reforço	2	1	3
Articulação entre pais e professores	0	6	6
TOTAL	4	11	15

É por demais importante promover na criança maior autonomia e experiências de interação social e adequação, permitindo que esta se desenvolva em relação a todas as suas dimensões desenvolvimentais. Assim sendo, uma das estratégias de intervenção ocorre ao nível da autonomia e esta é reforçada, maioritariamente, através da estimulação nas atividades de vida diária. Segundo Serrano (2008) é fundamental que estas crianças/jovens atinjam os diferentes graus de autonomia, iniciando-se pelas atividades diárias, que contemplam o saber vestir-se, cuidar da sua higiene, saber usar o dinheiro, aprender a tomar decisões e saber escolher o que é mais positivo, e aos poucos conquistar a sua autonomia e conseqüentemente ganhar responsabilidades.

A Tabela 21 transpõe os dados relativos às estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da motricidade das crianças com Trissomia 21.

Tabela 21. Matriz de codificação da categoria "Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da motricidade".

Categoria	Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da motricidade		
	Mãe	Docente	n
Estimulação da motricidade nas atividades da vida diária	3	3	6
Desporto e expressões	1	2	3
Análise de tarefas	0	1	1
Jogos lúdicos	0	1	1
Terapias	1	0	1
Estratégias e materiais adaptados	1	5	6
Articulação entre pais e professores	0	1	1
TOTAL	6	13	19

Na promoção da motricidade, a estimulação nas atividades da vida diária e as estratégias e materiais adaptados são os aspetos mais focados, sendo que no primeiro existe unanimidade (n=3), enquanto o segundo é bastante referido pelos docente mas apenas por uma mãe.

A importância destes aspetos é verificada também na literatura, com o pensamento de Sampedro, Blasco e Hernández (1997), o qual profere que é preciso tirar partido das situações do quotidiano e ensinar a manipular os objetos e materiais diversos, até se chegar a atividades mais complexas e mais finas. Os objetos selecionados devem ser interessantes e variados, de diferentes tamanhos, cores, formas, textura, peso e odor.

De acordo com os discursos, é possível perceber-se também que a área de maior articulação entre pais e professores é a área de promoção dos comportamentos ajustados (n=9). Em contraponto, a área de menor articulação é a área motricidade (n=1). De acordo com Rodrigues (2011), os pais devem criar um vínculo emocional com a criança, envolverem-se na relação interpessoal. A família deve estar envolvida no processo de inclusão, comunicando regularmente com os responsáveis da educação acerca dos avanços educativos do aluno, das atividades em que este se insere e das ajustadas planificações é o veículo principal para o seu sucesso escolar.

Na tabela seguinte, a Tabela 22 indica os dados relativos às áreas de desenvolvimento da criança com Trissomia 21.

Tabela 22. Matriz de codificação da categoria "Áreas de desenvolvimento da criança".

Categoria	Áreas de desenvolvimento da criança		
	Mãe	Docente	n
Subcategorias			
Áreas fortes			
Acadêmica	1	1	2
Autonomia	1	0	1
Expressões (motora e musical)	1	3	4
Memória visual	2	3	5
Interação social	2	4	6
Linguagem	0	1	1
Áreas fracas			
Acadêmica	2	1	3
Interação social	1	1	2
Linguagem	0	3	3
Motivação	2	2	4
Memória	1	0	1
Motricidade	1	4	5
TOTAL	14	23	37

De acordo com alguns estudos, as crianças com esta síndrome revelam problemas de desenvolvimento a nível da atenção, do estado de alerta, do comportamento, da sociabilidade, da memória a curto e a longo prazo, nos mecanismos de análise, de cálculo, de pensamento abstrato e de linguagem expressiva (Troncoso & Cerro, 2004, p.12).

Segundo a análise da tabela as áreas fortes das crianças com Trissomia 21 são a interação social (n=6) e a memória visual (n=5). Segundo Kumin (2008) é essencial trabalhar as competências de comunicação social com estas crianças, uma vez que essas competências ajudarão a abrir portas à sua inclusão na comunidade. Para além disto, o mesmo autor refere ainda que as crianças com Trissomia 21 têm mais sucesso na aprendizagem se puderem aprender através de experiências e da visão, do que com recurso apenas à audição; é, assim, importante a utilização de sinaléticas, de sistemas de comunicação por imagens e de organizadores visuais que são estratégias que ajudarão mais facilmente a alcançar o sucesso.

Por outro lado, surgem os pontos fracos subcategoria na qual se destaca a motricidade. Segundo Oliveira (2010) os problemas específicos do desenvolvimento psicomotor destas crianças passam pelo atraso em adquirir equilíbrio, a preensão, a marcha, entre outros. Troncoso e Cerro (2004) referem que a criança com Trissomia 21 revela dificuldades nas atividades que exigam uma manipulação fina, originários de

vários problemas, nomeadamente “a anatomia da mão, já que esta é larga, com dedos curtos e com uma implantação baixa do polegar e com ausência da última falange do mindinho” (p.33).

A tabela seguinte, a Tabela 23 aponta os dados relativos à relação pais/educadores EE e ER da criança com Trissomia 21.

Tabela 23. Matriz de codificação da categoria "Relação pais/educadores EE e ER".

Categoria	Relação pais/educadores EE e ER		
	Mãe	Docente	n
Reuniões de final período/ reuniões formais	1	1	2
Contactos frequentes sobre o desenvolvimento/ comportamento da criança	3	2	5
Pais solicitam apoio e orientação dos educ. EE/ ER			
Sim	0	5	5
Não	1	0	1
Educ. ER/ EE solicitam informações ou orientação	0	5	5
Trabalho colaborativo entre prof. EE e educador	3	6	9
TOTAL	8	19	27

Quanto à relação dos pais/educadores de Educação Especial e de Ensino Regular (Tabela 23) percebe-se que existiram contactos frequentes (n=23), o que revela que os elementos do processo educativo da criança com Trissomia 21 estão em contacto ao longo do ano letivo, promovendo assim uma maior articulação entre pais, educadores do ensino regular e educadores do ensino especial.

Os dados mais baixos são relativos a reuniões de final período/ reuniões formais (n=2), indicando assim, que os momentos mais informais, ao longo do ano, constituem as formas privilegiadas de contacto e articulação educativa. Isto é positivo, na medida em que “é necessário é criar oportunidades para conversas menos estruturadas e mais informais” (McWilliam, 2012, p.145).

Os resultados aqui analisados revelam ainda que os docentes referem que ambos os agentes educativos, pais e educadores, solicitam apoio e orientação educativa, o que potencia articulação das práticas.

O trabalho colaborativo é também referido como uma das áreas que constata. Nesta linha orientadora surge Rodrigues (2001) que defende que “a colaboração entre

todos os profissionais da educação e os pais é outro facilitador da inclusão, o qual considera que é através da cooperação, interajuda e parceria que leva a encontrar melhor as estratégias adequadas, de modo a contribuir para o bem-estar acadêmico, social e emocional do aluno” (p. 128).

6. DISCUSSÃO DOS DADOS

Efetuada a apresentação dos dados importa analisar, interpretar e discutir os mesmos; tendo em conta os objetivos estabelecidos inicialmente e com base no contexto teórico apresentado. É, portanto, aqui pretendido sintetizar os aspetos mais relevantes que foram emergindo ao longo da investigação.

Iniciando este parâmetro é imprescindível referir uma breve caracterização das crianças, das mães e das educadoras que contemplam a amostra deste estudo. Relativamente às crianças com Trissomia 21 que se encontram aqui, indiretamente, em estudo, eram quatro e na sua totalidade do género masculino. Esta situação concerta com os dados mais recentes do *Centers for Disease Control* (CDC), nos Estados Unidos, que referem que “nascem ligeiramente mais rapazes do que raparigas, sendo o rácio de sexo masculino-feminino de aproximadamente 1,15:1 nos recém-nascidos com Trissomia 21” (Kozma, 2015, p.8).

No caso dos progenitores entrevistados, estas são na sua totalidade do género feminino, isto porque as mães expressam mais necessidade de suporte familiar e social (Bailey, Blasco, & Simeonsson, 1992, cit. por Hodapp, 1995); e, talvez por isso se sintam mais à vontade na troca e partilha de experiências do que os pais que apresentam menos dificuldade do que as mães na adaptação aos aspetos pessoais da parentalidade e mais *stress* relacionado com o temperamento da criança e a vinculação com ela (Krauss, 1993, cit. por Hodapp, 1995). Em relação aos docentes, tanto a nível de ensino regular como de especial, predomina também o género feminino, sendo uma amostra constituída por 9 mulheres. Possivelmente isto dever-se á ao facto de “as áreas de estudo preferenciais das mulheres ao nível de diplomados no ensino superior serem as ciências sociais, educação, comércio e direito (30,5%) e a saúde e proteção social (27,1%), no ano letivo 2009/2010. Na área da educação essa relação é de, respetivamente, 12,2% mulheres para 8,7% de homens (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

No que concerne ao grande propósito da investigação, de perceber quais os fatores e as estratégias educativas promotoras da inclusão das crianças com Trissomia 21 no contexto de jardim-de-infância; foram traçados objetivos, que foram na sua generalidade atingidos.

Deste modo, foi possível analisar os aspetos do processo de inclusão das crianças com Trissomia 21, no contexto da Educação Pré-Escolar. Ainda neste contexto, foi possível identificar os fatores facilitadores ou inibidores da inclusão destas crianças, bem como as estratégias de intervenção educativa e a articulação educativa dos educadores e pais de crianças com Trissomia 21. Para além disto, conseguiu-se

perceber se os educadores de infância estão prontos para receber crianças com Trissomia 21, na sua sala do jardim-de-infância, conseguindo responder cabalmente às suas necessidades; e perceber a relevância da formação dos educadores de infância na inclusão das crianças com Trissomia 21. Igualmente foi viável conhecer os aspetos desenvolvimentais e familiares das crianças com Trissomia 21.

Em relação aos aspetos referentes ao processo de inclusão das crianças com Trissomia 21, foi possível perceber se houve dificuldades na adaptação ou se a mesma foi fácil; e, também, perceber as angústias que os pais e os docentes antecipam relativas à preocupação com a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aqui a maioria dos registos direcionou-se para a facilidade de adaptação destas crianças na Educação Pré-Escolar o que é positivo na linha orientadora do preconizado pelo Ministério da Educação (1997), que defende que um dos objetivos da educação pré-escolar é “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (p.87). Perante o facto de as crianças terem NEE pressupõe-se que terão maior dificuldade de integração, de adaptação e de alteração. Nesse sentido, os pais e os docentes assumem que a transição é um processo problemático. No entanto, esta “mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (Ministério da Educação, 1997, p. 89).

Para que o processo de inclusão decorra de forma positiva é também necessário avaliar a relação das crianças com Trissomia 21 com a educadora e com os colegas. Segundo os resultados obtidos, na opinião da maioria dos pais e docentes, estas crianças desenvolveram boas relações tanto com a educadora como com os colegas. É fundamental que os docentes estabeleçam uma boa relação de interação com essas as crianças, mas para isso é necessário que os docentes do ensino regular desenvolvam com novas atitudes, novas aquisições e novas competências, tendo em conta que “as atitudes positivas dos docentes do ensino regular e do ensino especial têm sido encaradas como pré-requisitos fundamentais para uma inclusão bem sucedida” (Leitão, 2007, p. 286). Acrescenta ainda, que de acordo com as investigações “um dos mais preditores da inclusão, com sucesso, das crianças com NEE nas salas de ensino regular, se prende com a atitude dos docentes, pais e colegas” (Leitão, 2007, p. 286). No processo de inclusão são muito importantes as interações das crianças com Trissomia 21 com os seus pares e com os adultos (professores, auxiliares e técnicos); pois só assim se pode falar de inclusão.

Analogamente, os fatores facilitadores ou inibidores da inclusão destas crianças são também preocupações manifestadas por todas as partes que estão envolvidas no processo educativo. Por isso, aqui é afirmado como barreira à inclusão,

primordialmente, as barreiras atitudinais, a saber: as atitudes das educadoras, dos pais e dos colegas as quais são consistentemente referidas como entrave à inclusão destas crianças. No entanto, tal não deveria assim se proceder dado que segundo a Declaração de Salamanca (1994), as escolas regulares, quando seguidas de uma orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Porém, as barreiras atitudinais referentes às atitudes das educadoras, dos pais e dos colegas são consideradas entraves e facilitadores, pois quando há mudança de atitudes, de abertura e de percepção da inclusão como um desafio pedagógico ao educador, pode ser positivo. Em contraponto, quando os docentes adotam posturas e atitudes de rigidez e de fraca abertura à mudança, podem ser um entrave à inclusão, comportando assim um dos maiores obstáculos à inclusão, segundo diversos autores. No seu estudo, Leitão (2007), refere que quanto maior é a formação dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, “mais favoráveis são as atitudes em relação à inclusão, o que significa que a formação é fundamental para a aceitação de um processo inclusivo” (p.394).

Alguns autores, tais como, Mesquita e Rodrigues (1994), indagaram a necessidade, cada vez mais crescente, dos professores do ensino regular considerarem a hipótese de realizarem formação na área da Educação Especial, contemplando as seguintes áreas: problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar. Julga-se por isso, ser imprescindível adicionar mais algumas prioridades de formação no domínio do desenvolvimento profissional, a saber: melhorar e reavaliar as aprendizagens, através da promoção da motivação, autoestima e diferenciação das práticas pedagógicas; planeamento e operacionalização das atividades; especificidades das turmas; desenvolvimento de competências pessoais e sociais, investindo na construção e desenvolvimento de uma consciência cívica, crítica, reflexiva, e responsável; cooperação com a família; estratégias de desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula, não esquecendo a utilização de novas tecnologias (Correia, Cabral & Martins, 1997, cit. por Correia, 2003). Toda a formação é essencial pois assim se combaterá a tendência de criar estereótipos, de ter atitudes negativas e se conseguirá a mudança de mentalidades.

Para que a inclusão seja possível é também por demais importante promover estratégias de intervenção educativa e a articulação educativa dos educadores e pais de crianças com Trissomia 21. Perante os dados recolhidos foi possível perceber-se que é fundamental a efetivação de estratégias de intervenção e articulação entre pais e

educadores na promoção nas várias áreas de intervenção. Isto porque ao analisarmos a criança com NEE enquanto aluno, o principal parceiro da escola no processo ensino/aprendizagem é sem dúvida a família, tendo esta um papel determinante em todo o processo educativo (Pereira,1998).

Neste contexto, e relativamente às áreas desenvolvimentais a desenvolver, fez-se a análise a estratégias a desenvolver na promoção: de comportamentos ajustados, da comunicação e interação social, da autonomia e da motricidade. Iniciando a análise pelas estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção de comportamentos ajustados, o reforço é das estratégias com maior número de registos. O reforço “é qualquer ajuda física, verbal, ou gestual que é dada ao sujeito para o ajudar a completar com sucesso uma determinada tarefa” (Lima, 2012, p. 87) e é uma técnica que é muito eficaz na modificação do comportamento. No entanto, esta estratégia é focada na maioria dos docentes, sendo apenas afirmada por uma das mães, o que evidencia falta de consciência dos pais quanto à importância do reforço. Seria necessário uma maior formação parental neste domínio, visto que as “famílias precisam de informação sobre como dar resposta ao comportamento problemático de uma forma não coerciva e que não reforce o problema de comportamento” (McWilliam, 2012, p. 274).

Reportando agora para a análise das estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da comunicação e interação social, aqui é focada as terapias como sendo o tipo de recurso mais utilizado neste âmbito. Rodrigues (2001) defende que é nas primeiras etapas do desenvolvimento de um criança que a ação pedagógica tem mais efeito e maiores hipóteses de eficiência, podendo fomentar aspetos do desenvolvimento tais como a motricidade, a perceção, a linguagem, a socialização e até a afetividade. Aqui surge a intervenção precoce que pretende prestar serviços educativos, terapêuticos e sociais a tais crianças e às suas famílias com o objetivo de minimizar efeitos prejudiciais ao seu desenvolvimento, produzindo deste modo efeitos positivos na comunicação e interação social.

Analogamente, e pretendendo também melhorar o desenvolvimento da criança com Trissomia 21, foram estudadas as estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da autonomia. Aqui foi referida a intervenção ao nível das atividades da vida diária da criança, como contexto essencial para potenciar a autonomia, desenvolvendo assim a funcionalidade das crianças na sua vida quotidiana. Daqui se subentende a importância da envolvimento das atividades da vida diária “na aquisição da aprendizagem, pois deve ser capaz de desenvolver na criança com Trissomia 21 a capacidade de praticar atividades diárias quer na escola, quer no núcleo

familiar, crescer o seu direito de cidadania, incentivar a criança para a sua autonomia e independência sociais e prepará-la para o futuro profissional” (Rodrigues, 2011, p.123).

Ao nível das estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da motricidade são também focadas as atividades da vida diária como potenciadoras da autonomia e funcionalidade da criança e sendo fulcrais para o auxílio na desenvoltura da criança. A par desta encontra-se a utilização de estratégias e materiais adaptados como essenciais nesta vertente. Segundo nos indica Correia (1997), para além dos pais “é essencial uma boa interação entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial no sentido de se elaborarem e experimentarem programas de intervenção individualizados dentro do contexto da classe regular” (p.164). No entanto, isto só não é suficiente, é crucial que estes profissionais se apoiem “na utilização de métodos e materiais diversificados, essenciais para o desenvolvimento de estratégias eficazes para crianças com NEE” (p.164).

No que diz respeito a análise relativa ao facto de os educadores de infância estarem ou não prontos para receber crianças com Trissomia 21, na sua sala do jardim-de-infância, conseguindo responder totalmente às suas necessidades; bem como, a relevância da formação dos mesmos para a inclusão destas crianças. Pelos dados obtidos, percebe-se que a experiência no trabalho com outras crianças com Trissomia 21 ou NEE é quase nenhuma; que a formação em T21 e/ou NEE é escassa e apenas conseguida através de formações pontuais. Neste contexto, diversos estudos ressaltam a falta de formação e de práticas inclusivas por parte dos profissionais de educação. Mesquita e Rodrigues (1994) referem que seria importante que a formação inicial dos professores do ensino regular incluísse aspetos referentes à intervenção educativa com alunos com NEE, nomeadamente, no que diz respeito à formação em serviço, a estruturação de programas que envolvam uma forte componente prática é um aspeto crucial para o desenvolvimento da Educação Inclusiva.

Em relação aos aspetos desenvolvimentais e familiares das crianças com Trissomia 21, neste estudo foram analisados o momento do diagnóstico da Trissomia 21, a natureza da reação dos pais e outros familiares, as necessidades da criança (a nível emocional, social e técnico), as fontes de apoio da criança, as necessidades dos pais (a nível de tempo, emocional, financeiro, informação, técnico) e as fontes de apoio dos pais. Perante os discursos, constatou-se que os diagnósticos ocorreram na sua maioria após o nascimento da criança e quanto à natureza da reação o mais afirmado foi a aceitação. Klauber (1998) alude que face à realidade do nascimento de uma criança com Trissomia 21, os pais têm que sofrer um reajustamento em relação às suas expectativas, desejos e fantasias e aprender a viver, o que vai na linha dos dados encontrados no presente estudo. Para além disto, ultrapassado o impacto emocional, os pais desenvolvem

estratégias de reajustamento que lhes permitam reaprender a viver, abandonando as suas necessidades individuais e centrando-se absolutamente na criança (Klauber, 1998).

Para que a criança consiga atingir um desenvolvimento próximo ou semelhante às crianças ou pares com desenvolvimento típico, necessita de um apoio constante, dos pais, técnicos/professores/terapeutas e familiares (Bettencourt, 2000), proporcionando às crianças um maior apoio e auxílio no seu desenvolvimento global. A literatura científica parece ser convergente com os aspetos apontados no estudo, visto terem sido indicadas como necessidades da criança o apoio sócioafetivo e sendo de grande relevância como fonte de apoio da criança, as terapias, recursos importantes para a promoção do seu desenvolvimento e ultrapassar fragilidades de natureza desenvolvimental.

No que concerne às necessidades dos pais foi dado a conhecer que a falta de informação/formação são uma carência e que as maiores fontes de apoio dos pais ocorrem por via informal. As preocupações provenientes em relação ao desenvolvimento da criança e de como esta se irá processar, faz com que por vezes logo após o diagnóstico, face a algo que lhes é desconhecido, os progenitores “procurem adquirir toda a informação e conhecimento acerca da deficiência, através de outros pais, de instituições ou de bibliografia e procurem o apoio especializado dos técnicos em hospitais e instituições para as ajudar no desenvolvimento da criança” (Bettencourt, 2000, p.25).

7. CONCLUSÕES DO ESTUDO

O presente relatório final de estágio pretendeu perceber quais os fatores e as estratégias educativas promotoras da inclusão das crianças com Trissomia 21 no contexto de jardim-de-infância. Os participantes foram os pais, os educadores do ensino regular e os professores de Educação Especial de crianças que estavam em idade pré-escolar e que se encontravam a frequentar o ensino regular, incluídos numa sala de atividades com outras crianças. “O sucesso da intervenção com crianças/jovens com Trissomia 21 está dependente das atitudes e dos compromissos, face à inclusão, dos intervenientes no processo educativo” (Palha *et al.*, 2011, p.30), daí que tenham sido contemplados todos os intervenientes no processo educativo, neste estudo.

Ao longo do estudo e em entrevista com os vários intervenientes, foi possível verificar a existência de muitos obstáculos em relação à inclusão destas crianças no contexto escolar, desde a dificuldade de aceitação no grupo onde a criança foi inserida, rejeição por parte de outros pais, o “anseio” do educador em relação ao trabalho a realizar, a falta de tempo e de recursos para trabalhar com estas crianças e a falta de respostas adequadas por parte da escola.

Tal como Sanches (2011) refere, a inclusão não é possível sem se introduzirem na sala de aula metodologias propiciadoras de ensino diferenciado, uma vez que todos temos formas diferentes de apropriação de saberes.

A construção de um ambiente positivo no seio das interações entre os alunos, face a um crescimento heterogéneo da população escolar, bem como a criação de condições próprias, “exige cuidados e uma atenção especial à ocorrência de mecanismos de rejeição e discriminação, de preconceitos sociais e culturais que, de alguma forma, limitam a plena participação dos mesmos nas actividades escolares” (Leitão, 2010, p.59).

Neste quadro conceptual, o estudo realizado apresentou dados que permitiram uma reflexão sobre os fatores e as estratégias promotores de inclusão. Assim sendo, e após a análise dos dados recolhidos, pode afirmar-se que os fatores promotores de inclusão se focam essencialmente, no auxílio por parte dos profissionais especializados (terapeutas, técnicos, médicos) aos educadores do ensino regular; na formação e informação dos pais; na formação e especialização dos educadores do ensino regular; na educação dos pais das outras crianças e da sociedade; na pedagogia diferenciada e inclusiva; na colaboração entre educadores e mães e, na utilização de materiais e estratégias adequadas. Relativamente a estas últimas, foi possível verificar que as estratégias de intervenção e articulação são comumente realizadas em parceria com os pais de modo a obter resultados mais positivos. Aqui, constatou-se que ao nível do

comportamento a estratégia mais utilizada era o reforço; em relação à comunicação e interação social era através das terapias que se conseguia obter os melhores resultados nesta área. Em relação à autonomia é através das atividades da vida diária que mais se aprimorava esta área nas crianças com Trissomia 21; e a motricidade, por seu lado comporta muito das atividades da vida diária, mas também estratégias e materiais adequados para o efeito.

A comunidade educativa foi apontada como obstáculo, ou seja, considerou-se que ainda existe falta de abertura de alguns profissionais da educação, dos pais, da sociedade e do meio envolvente em relação a essas crianças. É ainda de salientar, que todos os entrevistados consideraram que a cooperação entre o educador e o docente de educação especial é um dos grandes facilitadores da inclusão. Argumentaram que devido à sua falta de formação na área de educação especial, o docente de educação especial é uma mais-valia, pois aparece como um suporte, um tirar de dúvidas, serve de apoio e de segurança aos educadores que, por sua vez, sentem-se mais preparados para responder de forma mais adequada à problemática específica dessas crianças e com isso, beneficia a própria criança com Trissomia 21 que se sente mais incluída.

Importa referir que as características do estudo não permitem a generalização dos resultados a todas as crianças com Trissomia 21. As diferentes características destas crianças, em termos de desenvolvimento cognitivo, personalidade, contexto familiar, social e económico fazem com que cada caso seja isso mesmo, um caso.

Admitindo que é na diversidade que consiste a riqueza da nossa sociedade, sendo o convívio com a diferença e a procura de novas soluções, que nos auxilia a desenvolver um espírito de solidariedade, coesão e cooperação, considera-se fundamental inculcar estes princípios nas crianças. Neste contexto, a escola é um veículo essencial na incitação de práticas inclusivas e no combate à intolerância, que todos têm direito a frequentar, independentemente das suas características. A escola constitui o primeiro passo para criar uma sociedade mais inclusiva e tolerante à diferença. A inclusão em termos gerais implica o saber conviver na e com a diversidade, com tolerância e respeito recíproco pelas diferenças (Serrano, 2008).

“Estamos a tentar construir uma sociedade mais inclusiva. Vamos criar um país em que ninguém é deixado de fora” (Franklin D. Roosevelt)

CONCLUSÃO GERAL

Existem “diferentes formas de ser educador” (Cardona, 2002, cit. por Craveiro, 2007, p.85) e cada um adequa a sua prática ao contexto onde se encontra inserido. Neste sentido, atribuiu-se um papel essencial ao desenvolvimento das aprendizagens da criança/aluno pela conquista e pela sua própria ação. A aprendizagem ativa facilita o sucesso da criança, pois este sente-se mais motivado se aprender por si só, pela descoberta e pela procura da resposta.

Apesar de tudo isto ser muito exigente e um processo demorado, sabe-se que, na vida nada se tem sem trabalho e dedicação e, considero que, futuramente, a recompensa é positiva pelo esforço dispensado. Tudo o que se aprende será vantajoso para o futuro, tanto pessoalmente, como socialmente e profissionalmente, pois o bom professor é aquele que está em constante evolução e não fica estanque. Ser professor é muito mais que debitar conhecimentos, é educar, sociabilizar, compreender, ajudar, apoiar, amar, é levar as crianças e os jovens a serem cidadãos conscientes e interventivos do seu papel na sociedade.

Todavia, o papel não passa só pelo educador/professor, a atitude da instituição de ensino (jardim-de-infância ou escola) como um todo é, portanto, um fator significativo. Uma atitude positiva resolve problemas por si só. Estas instituições precisam de uma política clara e sensível, na qual a direção da escola deve, em coordenação com os profissionais, ajudá-los a desenvolver novas soluções nas suas salas de aula, caso o seja preciso, perante uma criança com NEE, por exemplo. Para tal, é necessário, aqui, adotar estratégias e fatores que sejam promotores de inclusão. A inclusão bem-sucedida não acontece automaticamente. A experiência mostra que um dos fatores mais importantes na implementação e inclusão bem-sucedida de um aluno com necessidades de aprendizagem específicas é, simplesmente, a vontade de que ela ocorra.

Com este estudo, percebeu-se que várias questões podem ser levantadas em relação ao movimento para a inclusão escolar e social desta população, nomeadamente a falta de material adequado para as tarefas a desenvolver, para assumir a educação e escolarização destas crianças; a falta de formação dos professores do ensino regular para trabalhar com estas crianças de forma diferenciada; um aumento exagerado das funções do educador/professor do ensino regular, já de si complexas e multifacetadas na estrutura atual; e a segurança que o sistema de educação especial tradicional fornecia às famílias.

O debate sobre a integração/inclusão de alunos com problemáticas graves nas estruturas regulares de ensino tem tido por base uma série de estudos levados a efeito em diversos países, a partir da década de 70, os quais incidem sobre o efeito da integração escolar quer nos alunos integrados, quer nos outros alunos, as adaptações que as escolas e os professores devem realizar para que a integração/inclusão possa ter sucesso e os processos de articulação entre o sistema regular e o sistema de apoio especializado ou suplementar (Pereira, s/d).

No âmbito de uma perspetiva inclusiva, a escola tem de se adaptar aos grupos cada vez mais heterogéneos e perceber os benefícios da inclusão para um leque alargado de alunos que estavam fora da escola, por abandono ou insucesso escolar. Conseguir a sua participação e aprendizagem é uma meta mais complexa do que o simples reconhecimento e exercício do direito de estar no contexto escolar.

Pode-se concluir que a formação e desenvolvimento dos profissionais do ensino regular são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas. Dificilmente avançaremos para uma perspetiva de escola inclusiva sem que todos os docentes, e não só os especializados em educação especial, desenvolvam competências suficientes para ensinar todos os alunos.

A escola inclusiva deve ser um desiderato de todos e não se vislumbra outra alternativa face à crescente diversidade cultural, social e desenvolvimental dos alunos. Há ainda um longo caminho a percorrer, é necessário fomentar a formação dos docentes; adequar as práticas educativas às necessidades e potencialidades dos alunos; envolver toda a comunidade educativa, no sentido transformar os contextos em locais pertença de todos; e elaborar projetos de investigação nos ambientes educativos, com o intuito resolver os problemas concretos decorrentes das práticas, propondo as alterações a efetivar na senda da inclusão. A “inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças” (Mantoan, s/d).

Como futuros educadores, cabe-nos o papel de defender os princípios consignados na Constituição da República Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, que, numa frase, proclamam que toda a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade em matéria de educação. É, portanto, da nossa responsabilidade fazer com que toda a criança com NEE, não obstante da severidade da sua problemática, receba uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as suas características e necessidades específicas.

Por tudo isto, é imperativo a continuação da investigação no âmbito das atitudes dos professores, de forma a perceber-se qual tem sido a evolução das atitudes; inferir-se a eficácia das medidas levadas a cabo pelos estabelecimentos de ensino face à

inclusão. Além disso, se a inclusão não é uma realidade efetiva, importa perceber quais os entraves e obstáculos à sua implementação e qual tem sido o contributo das atitudes dos docentes para a atual situação.

Neste sentido, a realização deste trabalho foi, muito gratificante, mas, neste momento final, muito ficou por dizer, muito ficou por fazer. Considera-se, por isso, que a conclusão deste estudo não representa um ponto final, mas sim apenas uma vírgula no início de uma investigação e até mesmo uma luta pela inclusão.

Desta forma, fica ainda mais fortalecida a vontade de aprofundar cada vez mais os conhecimentos, para poder ser uma profissional capaz de responder às necessidades educativas que um ensino de qualidade comporta. Isto só é possível continuando na prática profissional, pois só tendo contacto com o contexto é que um profissional pode refletir, corrigir-se e, deste modo, crescer. Com tudo isto, o educador/professor adquire a perceção de como a criança aprende e ainda consegue perceber os sentimentos, as sensações, as vitórias e as frustrações que a mesma transmite.

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1986).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1982). *Formação reflexiva de professores*. Estratégias de supervisão, Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.; Tavares, J. (1987). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Ed. Almedina.
- Ainscow, M. (2000). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional: Edições UNESCO.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baptista, J.A. (1999). *O sucesso de todos na escola inclusiva*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 123-132). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bautista, R. (coord.), (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro, Lisboa.
- Bettencourt, J. (2000). *Estudo do comportamento parental face à situação de Trissomia 21*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Clínica. Lisboa: ISPA.
- Birch, J. W. (1974). *Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classes*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buscaglia, L. (1994). *The disabled childrens and their parents: a counselling challenge*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Capone, G. (2004). *Down syndrome: genetic insights and thoughts on early intervention*. *Infants and Young Children*, 17(1), 45-58.
- Clark, C. M. & Peterson, P. I. (1986). *Teacher's thought processes*. Nova Iorque.
- Correia, L.M., (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora. Coleção Educação Especial. Porto.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Coleção Educação Especial 13. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Martins, L.P.A. (2002). *Inclusão, um guia para Educadores e Professores*. Editora: Quadrado Azul Editora. Braga.

- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Tese de Doutoramento, Braga: Instituto, da Criança da Universidade do Minho.
- Dewey, J. (1973). *Vida e Educação*. São Paulo. Edições Melhoramento.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Felizardo, S. (2010). Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Viseu.
- Ferreira, R. (2014). *Inclusão da criança com Síndrome de Down na sociedade e na escola*. Artigonal. Artigos de educação.
- Floréz, J. & Trancoso, M. V. (1991). *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Salvat.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto, Porto Editora.
- Freire, P. (s/d). *Pedagogia do oprimido*, S. Paulo: Ed. Paz e Terra
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A.C. (1994). *Métodos e Técnicas de pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1984). *Ethnography and Qualitative. Design in Educational Research*. Acad. Press.
- Habermas, J. (1982). *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Hodapp, R. M. (1995). *Parenting Children with Down Syndrome and other types of mental retardation*. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of Parenting: Children and Parenting* (Vol. 1, pp. 233-249). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kozma, C., (2001a). *O que é Síndrome de Down*. In K. Stray-Gundersen (Ed.), *Bebés com Síndrome de Down: Guia para os Pais*, (pp. 17-54). Lisboa: Bertrand Editora.
- Kozma, C. (2001b). *Problemas de Saúde e Tratamentos*. In K. Stray-Gundersen (Ed.), *Bebés com Síndrome de Down: Guia para os Pais*, (pp.85-118). Lisboa: Bertrand Editora.
- Kumin, L. (2008). *Helping Children with Down Syndrome Communicate better – speech and language skills for ages 6-14*. USA: Woodbine House.
- Kwiecinski, I. (2011). *Inclusão escolar de crianças com síndrome de down*. Artigonal. Artigos de educação infantil.

- Lambert, J. L. & Rondal, J. A. (1982). *El Mongolismo*. Barcelona: Herder.
- Leitão, F.R. (2000). *A intervenção precoce em crianças com síndrome de Down*. Porto: Porto Editora.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Luso-Española de Ediciones: Salamanca.
- Lortie, D. C. (1975). *Shoolteacher: a Sociological Study*. Chicago: the university of Chicago.
- Mazett, P., & Stoleru, S. (2003). *Psicopatologia do latente e da criança pequena*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Mcmillan, J. H., & Shumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Mcwilliam, R.A. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Melero, L. M. (1983). *Teoría y práctica de la Educación Especial*. Narcea. Madrid.
- Mesquita, M.H. & Rodrigues, D. (1994). Estrutura e Conteúdos da Formação de Professores em Educação Especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (3), 55-72.
- Miller, J. (1992). *Lexical development in young children with Down syndrome*. In R. Chapman (Ed.), *Processes in language acquisition and disorders*. St Louis, MO: Mosby.
- Ministério da Educação (1990). *Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro*. Gratuidade da escolaridade obrigatória.
- Ministério da Educação (1991). *Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto*. Regime educativo especial aplicável aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.
- Ministério da Educação (1997). *Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro*. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1997). *Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de setembro*. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Ministério da Educação (2005). *Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro*. Princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico.
- Ministério da Educação (2006). *Decreto-Lei n.º 20/2006*. Concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da Educação Pré-Escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como da Educação Especial, revogando o Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro.
- Ministério da Educação (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro*. Apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos ensinos básico e

secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais

Ministério da Educação (2008). *Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril*. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos ensinos básico e secundário.

Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/ 86, de 14 de Outubro*.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2008). *Educação Especial – manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC.

Morato, P. P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Um Guia para Professores. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A.E. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

Oliveira, T. (2010). *A Intervenção Precoce no Autismo e Trissomia 21: orientações para boas práticas de intervenção*. Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.

OMS (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade*. Organização Mundial de Saúde.

ONU (1989). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm.

ONU (2007). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm.

Palha, M. (1998). *Trissomia 21: Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21*. AVISPT21. Viseu.

Palha, M. (2002). *Trissomia 21: Novos avanços na Intervenção*. Disponível em <http://www.appt21.com>.

Palha, M. et al. (2011). *Guia Intervenção Educativa Trissomia 21*. Associação Olhar 21. Projeto cofinanciado pelo INR, I.P. Subprograma Para Todos.

Pereira, F. (s/d). *Da Escola para alguns a uma mesma Escola para todos*. Apoios Educativos. DEB/NOEEE.

- Pereira, F. (1998). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias (2.ª ed.)*. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e Integração das pessoas com deficiência.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, A. (1990). *Determinantes do comportamento parental*. *Análise Psicológica*, 8 (4), 445-452.
- Ponte, J. P. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Public Law (1996). *The Education of the Handicapped Act Amendment*. 94-142. Estados Unidos da América.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Richardson, R. J. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Sampedro, M., Blasco, G., & Hernández, A. (1993). A criança com Síndrome de Down. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*, (pp. 225-248). Lisboa: Dinalivro.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva*. Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Departamento Profissional de Professores.
- Sá-Chaves, I. (Org.) (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sampedro, M., Blasco, G., & Hernández, A. (1993). *A criança com Síndrome de Down*. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*, (pp. 225-248). Lisboa: Dinalivro.
- Sanches, F. (1992). *Cultura organizacional: Um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: GEP.
- Santos, L. (2008). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

- Serrano, J. (2008). *Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais*. In *Cadernos de Investigação Aplicada*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Ed.
- Silva, N. N. (s/d). *Amostragem probabilística*. EDUSP.
- Schön, D. A. (1983). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Ed. Paidós.
- Schwartzan, J. S. (1999). *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie.
- Troncoso, M & Cerro, M. (2004). *Síndrome de Down. Leitura e Escrita. Um guia para pais, educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* - Jomtien.
- Valadares, J.; Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano edições técnicas.
- Varela, A., & Rodrigues, A. (1990). *Síndrome de Down – Uma visão antropológica*. *Educação Especial e Reabilitação*, 1 (4), 26-39.
- Vinagreiro, M. & Peixoto, L. (2000). *A criança com Síndrome de Down, características e intervenção educativa*. Edições APPACDM distrital de Braga.
- Werneck, C. (1993). *Muito prazer, Eu existo*. 3ª edição. Rio de Janeiro.
- Wittrock, M. C. (1986). Student's thought processes. In M. C. WITTROCK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. (3.ª edição). Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

ANEXO A - GUIÕES DE ENTREVISTAS

Guiões de entrevistas concretizadas aos pais, educadores e educadores do ensino especial/profissionais de intervenção precoce.

Guião de entrevista a pais

	TEMÁTICAS	OBJETIVOS	QUESTÕES/DISCURSOS	OBSERVAÇÕES
1.^a PARTE	INFORMAÇÕES INICIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de mais, devo dizer-lhe que esta é uma entrevista aberta, sem respostas certas ou erradas. O objetivo é que fale à vontade das suas experiências e do que se recordar sobre o percurso escolar do seu filho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar, em linhas gerais, sobre o objetivo do trabalho. • Solicitar a colaboração do educador evidenciando que as suas informações são fundamentais para a execução do trabalho. • Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas. • Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para a transcrever, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.
2.^a PARTE	DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer alguns dados sociodemográficos (caracterização pessoal e profissional do educador) 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua idade? • Qual o seu estado civil? • Por quantos elementos é composto o agregado familiar? • Qual a sua habilitação académica? • Qual a sua profissão? 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre o educador: <ul style="list-style-type: none"> -idade, estado civil, elementos do agregado familiar, habilitação académica, tempo de serviço, situação profissional e estabelecimento de ensino onde se formou.

3. ^a PARTE	<p style="text-align: center;">CONHECIMENTO DA CRIANÇA E FAMÍLIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a primeira fase do conhecimento da problemática da criança; • Perceber as necessidades e apoios da criança e dos pais/cuidadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi descoberta a problemática da criança? (suspeitas) • Em que idade foi diagnosticada a problemática da criança? • Como reagiu após a notícia? E restantes elementos do agregado familiar? • Quais as maiores necessidades do seu filho desde o diagnóstico? • Quais os apoios de que a criança dispõe desde o diagnóstico? • Quais as suas maiores necessidades, como pais, desde o nascimento do seu filho? • Quais foram as maiores fontes de apoio no momento em que descobriram o diagnóstico? • Perante o diagnóstico, o conhecimento do seu filho e os dados fornecidos pelos especialistas, como atuou perante a inclusão do seu filho, num jardim-de-infância? • Quais os critérios pensados para a escolha do jardim-de-infância e da educadora, a trabalhar com o seu filho? 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre: <ul style="list-style-type: none"> -o diagnóstico da problemática; -as reações dos pais e da família; • Conhecer as necessidades da família.
-----------------------	---	--	---	--

4. ^a PARTE	FORMAÇÃO DOS EDUCADORES	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a formação de que o educador é dotado 	<ul style="list-style-type: none"> • Como vê o educador quanto à experiência e nível de conhecimento, na área da trissomia 21? (ações de aprofundamento nas NEE, mais especificamente na trissomia 21) • Considera a formação contínua útil ou que contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de jardim-de-infância? • Considera adequada a formação que os educadores têm para poderem desenvolver práticas inclusivas com crianças com NEE, nomeadamente com trissomia 21? • Tem conhecimento se a formação dos recentes educadores é mais adequada do que há uns anos? • O ensino tem evoluído ao longo dos anos, nomeadamente no que à Educação pré-escolar diz respeito. Considera que essa evolução também tem ocorrido ao nível da preocupação com as crianças com NEE, mais precisamente com crianças com trissomia 21? Isso tem ajudado crianças como o seu filho? 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar informações sobre: <ul style="list-style-type: none"> - formação inicial; - ações de formação.
5. ^a PARTE	INCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber de que modo ocorre(u) a inclusão das crianças com trissomia 21 na sala do jardim-de-infância 	<ul style="list-style-type: none"> • Como se sentiu ao ter de entregar o seu filho numa sala de ensino regular? • Como são estabelecidas as relações de interação do seu filho com a educadora? E com as restantes crianças? • Como foi a adaptação do seu filho ao restante grupo, à educadora e à sala de atividades? • Considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com NEE nas salas de jardim-de-infância? Quais? • Considera que existem fatores facilitadores da inclusão de crianças com NEE nas salas de jardim-de-infância, tanto para si, como para os restantes elementos do grupo? Quais? 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre o modo de inclusão da criança, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> - a preparação efetuada; -estratégias utilizadas; -relações e interações; -fatores facilitadores e inibidores da inclusão; -formação para a inclusão.

			<ul style="list-style-type: none"> • Considera que a falta de formação dos Educadores de Infância influencia o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21, na sala de jardim-de-infância? • Na sua opinião tem existido um trabalho de cooperação entre o educador e o professor de educação especial? Considera que este aspeto é importante na promoção da inclusão? De que forma? • Quais as áreas fortes do seu filho? E as mais fracas? 	
6.ª PARTE	COMPORTAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de intervenção precoce e pais, no que ao comportamento diz respeito 	<ul style="list-style-type: none"> • Como lida habitualmente com o seu filho? • Como faz perante comportamentos desajustados? (ex: se utiliza o reforço, faz de modelo, dá um castigo, coloca a criança num lugar isolado); • Na sua opinião como é que a educadora habitualmente lida com comportamentos desajustados? Parece-lhe bem o modo como o faz? • Habitualmente, o que conversa e o que articula com o educador sobre o comportamento do seu filho? E com o educador de intervenção precoce? • Que informações solicita ao educador sobre o comportamento do seu filho? Como questiona o educador sobre isso? Que orientações o educador tenta dar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como os pais lidam a agem perante os comportamentos do seu filho
7.ª PARTE	COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de intervenção precoce e pais, no que à comunicação e interação social diz respeito 	<ul style="list-style-type: none"> • Habitualmente, como tenta fomentar a comunicação com o seu filho? • Como o seu filho interage com os colegas? • Como vê que os colegas vêm o seu filho? Como diferente mas uma mais-valia ou como alguém que não faz parte do grupo porque não é igual? • O que faz para desenvolver a interação social? • Habitualmente, o que conversa e articula com o educador de educação especial sobre o tema? E com o educador? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como os pais desenvolvem a comunicação e a interação social dos seus filhos

			<ul style="list-style-type: none"> • Que orientações pede ao educador? E que orientações o educador tenta dar? • Sente necessidade de outro tipo de apoio técnico, por exemplo o ensino de métodos ou técnicas de lidar com crianças com trissomia 21? E ao nível dos recursos humanos também tem necessidade de um maior número para seu auxílio? • Considera pertinente que os pais também tenham mais formação para que possam auxiliar os seus filhos, nomeadamente na comunicação e interação social? 	
8.ª PARTE	AUTONOMIA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de intervenção precoce e pais, no que à comunicação e interação social diz respeito 	<ul style="list-style-type: none"> • De forma geral como tenta desenvolver a autonomia e melhorar as atividades da vida diária do seu filho? • Habitualmente, conversa e articula sobre a autonomia da criança, com o educador? E com o educador do ensino especial? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como os pais desenvolvem a autonomia e melhoram as atividades de vida diária (modelagem; imagens, vídeos, envolvimento sistemático nas atividades domésticas)
9.ª PARTE	MOTRICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de intervenção precoce e pais, no que à comunicação e interação social diz respeito 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da psicomotricidade em que parâmetros o seu filho tem mais dificuldades? (controlo motor; equilíbrio; coordenação de movimentos; relações espacio-temporais; aquisição da motricidade fina; domínio da expressão corporal) • Tendo as crianças com trissomia 21, características próprias, como é feito o trabalho com as mesmas ao nível da motricidade fina, em casa? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como os pais desenvolvem a motricidade e melhoram as atividades da vida da criança que envolvem esta vertente

10. ^a PARTE	LINGUAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de intervenção precoce e pais, no que à comunicação e interação social diz respeito 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando se iniciou a estimulação da linguagem? • Que recursos humanos estiveram implicados no programa de intervenção? • Quais as estratégias que utiliza(ou) para promover o desenvolvimento da linguagem, em casa? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como os pais estimulam a linguagem e melhoram as atividades da vida da criança que envolvem a linguagem
------------------------	-----------	--	---	--

Guião de entrevista a educadores

	TEMÁTICA	OBJETIVOS	QUESTÕES/DISCURSOS	OBSERVAÇÕES
1.ª PARTE	INFORMAÇÕES INICIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de mais, devo dizer-lhe que esta é uma entrevista semi-estruturada, sem respostas certas ou erradas. O objetivo é que fale abertamente das suas experiências e do que se recordar sobre o percurso escolar da criança com trissomia 21 com quem trabalha ou trabalhou. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar, em linhas gerais, sobre o objetivo do trabalho. • Solicitar a colaboração do educador evidenciando que as suas informações são fundamentais para a execução do trabalho. • Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas. • Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para a transcrever, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.
2.ª PARTE	DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer alguns dados sociodemográficos (caracterização pessoal e profissional do educador) 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua idade? • Qual a sua habilitação académica? • Qual o seu tempo de serviço? • Qual a sua situação profissional? • Qual o estabelecimento de ensino em que se formou? 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar informações sobre o educador: <ul style="list-style-type: none"> -idade, habilitação académica, tempo de serviço, situação profissional e estabelecimento de ensino onde se formou.

3.ª PARTE	CONHECIMENTO DA CRIANÇA E FAMÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a primeira fase do conhecimento da problemática da criança; • Perceber as necessidades e apoios da criança e dos pais/cuidadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem conhecimento da forma como foi descoberta a problemática da criança? Como foi? • Sabe como reagiram os pais após a notícia? E restantes elementos do agregado familiar? Como? • Conhece quais os apoios de que a criança dispõe desde o diagnóstico? Quais foram? • Conhece quais são as maiores necessidades dos pais desde o nascimento da criança? Quais são? • Teve conhecimento de quais foram as maiores fontes de apoio no momento em que descobriram o diagnóstico? Quais foram? • Perante o diagnóstico, o conhecimento da criança e os dados fornecidos pelos pais, que práticas educativas pensou serem as adequadas a utilizar com esta criança com trissomia 21, de modo a promover a sua aprendizagem e a sua inclusão? 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre: <ul style="list-style-type: none"> - o diagnóstico da problemática; - as reações dos pais e da família; • Conhecer as necessidades da família.
4.ª PARTE	FORMAÇÃO DOS EDUCADORES	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a formação do educador 	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua formação inicial, teve alguma(s) unidade(s) curricular(es) que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial? Qual(ais)? E com crianças com Trissomia 21? <ul style="list-style-type: none"> - Se respondeu sim, considera que os conteúdos abordados nessa(s) unidade(s) curricular(es) contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área? - Se respondeu não, como considera a formação inicial que recebeu no âmbito das Necessidades Educativas Especiais? • Desde que começou a lecionar, frequentou ações de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais? <ul style="list-style-type: none"> - Se respondeu sim, indique qual o contributo que daí adveio? - Se respondeu não, a opção deveu-se a já ter formação nesse âmbito? 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar informações sobre: <ul style="list-style-type: none"> - formação inicial; - ações de formação.

			<ul style="list-style-type: none"> •Em que medida a formação contínua recebida foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de jardim-de-infância? <ul style="list-style-type: none"> - No caso de não ter possuído formação contínua, qual a sua opinião sobre o contributo desta para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de jardim-de-infância? •Considera adequada a formação que os educadores têm para poderem desenvolver práticas inclusivas com crianças com NEE, nomeadamente com trissomia 21? •Considera que a formação dos recentes educadores é mais adequada do que há uns anos? •O ensino tem evoluído ao longo dos anos, nomeadamente no que à Educação pré-escolar diz respeito. Considera que essa evolução também tem ocorrido ao nível da preocupação com as crianças com NEE, mais precisamente com crianças com trissomia 21? 	
5.ª PARTE	INCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> •Perceber de que modo ocorre(u) a inclusão das crianças com trissomia 21 na sala do jardim-de-infância 	<ul style="list-style-type: none"> •Como se prepara(ou) para receber na sua sala criança(s) com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades? •Costuma(va) estabelecer relações de interação com essa(s) criança(s) ou revela(va) dificuldade em interagir com ela(s)? •Costuma(va) utilizar estratégias diferenciadas para trabalhar com essa criança? Indique quais as práticas ou estratégias que costuma(va) utilizar. •Quais as barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim-de-infância? •Considera que existem fatores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim-de-infância, tanto para si, como para os restantes elementos do grupo? •Considera que a falta de formação dos Educadores de Infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim-de-infância? •Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/profissional de educação especial é promotor de inclusão? 	<ul style="list-style-type: none"> •Recolher informações sobre o modo de inclusão da criança, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> - a preparação efetuada; -estratégias utilizadas; -relações e interações; -fatores facilitadores e inibidores da inclusão; -formação para a inclusão.

			<p>Descreva o tipo de trabalho que habitualmente desenvolve com o educador/profissional de educação especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Quais as áreas fortes das crianças com trissomia 21? •Quais as áreas mais fracas (maiores dificuldades)? 	
6.ª PARTE	COMPORTAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de intervenção precoce e pais, no que ao comportamento diz respeito 	<ul style="list-style-type: none"> •Como lida habitualmente com a criança? Refira estratégias adequadas para fomentar a aprendizagem. •Como faz perante comportamentos desajustados? (ex: se utiliza o reforço, a modelagem, dá um castigo, coloca a criança num lugar isolado); •Na sua opinião como é que os pais habitualmente lidam com comportamentos desajustados? (Tem conhecimento da forma como os pais lidam no presente ano letivo e nos outros anos?) •Habitualmente, conversa e articula com os pais sobre o comportamento da criança? E com o educador do ensino regular? •Pede orientações aos pais sobre o comportamento da criança? Questiona os pais sobre isso? Os pais tentam dar orientações? •Tenta perceber do que a criança mais gosta para dar reforços eficazes? 	<ul style="list-style-type: none"> •Perceber como o educador lida e age perante os comportamentos da criança com trissomia 21
7.ª PARTE	COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> •Habitualmente, como tenta fomentar a comunicação com a criança? Quais as estratégias que utiliza? •Como a criança interage com os colegas? •Como o grupo vê esta criança? Como diferente mas uma mais-valia ou como alguém que não faz parte do grupo porque não é igual? •O que faz para desenvolver a interação social? •Habitualmente, conversa e articula com o educador de educação especial sobre o tema? E com os pais? •Pede orientações aos pais? Os pais tentam dar orientações? •Sente necessidade de outro tipo de apoio técnico, por exemplo o ensino de métodos ou técnicas de lidar com crianças com trissomia 21? 	<ul style="list-style-type: none"> •Perceber como o educador desenvolve a comunicação e a interação social das crianças com trissomia 21 e com as mesmas

		precoce e pais, no que à comunicação e interação social diz respeito		
8.ª PARTE	AUTONOMIA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de intervenção precoce e pais, no que à comunicação e interação social diz respeito 	<ul style="list-style-type: none"> • De forma geral como tenta desenvolver a autonomia e melhorar as atividades da vida diária? • Habitualmente, conversa e articula com os pais? E com o educador/profissional de educação especial? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como o educador desenvolve a autonomia e melhora as atividades de vida diária (modelagem; imagens, vídeos, envolvimento sistemático nas atividades da vida diária)
9.ª PARTE	MOTRICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da psicomotricidade em que parâmetros a crianças tem mais dificuldade? (controlo motor; equilíbrio; coordenação de movimentos; relações espacio-temporais; aquisição da motricidade fina; domínio da expressão corporal) • Tendo as crianças com trissomia 21, características próprias, como é feito o trabalho com as mesmas ao nível da motricidade fina? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como o educador desenvolve a motricidade e melhora as atividades da vida da criança que envolvem esta vertente.

		<p>intervenção precoce e pais, no que à comunicação e interação social diz respeito</p>		
<p>10.ª PARTE</p>	<p>LINGUAGEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de intervenção precoce e pais, no que à comunicação e interação social diz respeito 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando se iniciou a estimulação da linguagem? • Que recursos humanos estiveram implicados no programa de intervenção? • As crianças com Trissomia 21 apresentam atrasos ao nível da fala e da linguagem. Perante isto, que estratégias utiliza(ou) para promover o desenvolvimento desta? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como o educador estimula a linguagem e melhora as atividades da vida da criança que envolvem a linguagem

Guião de entrevista a educadores do ensino especial/profissionais de intervenção precoce

	TEMÁTICA	OBJETIVOS	QUESTÕES/DISCURSOS	OBSERVAÇÕES
1.ª PARTE	INFORMAÇÕES INICIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de mais, devo dizer-lhe que esta é uma entrevista semi-estruturada, sem respostas certas ou erradas. O objetivo é que fale abertamente das suas experiências e do que se recordar sobre o percurso escolar da criança com trissomia 21 com quem trabalha ou trabalhou. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar, em linhas gerais, sobre o objetivo do trabalho. • Solicitar a colaboração do educador evidenciando que as suas informações são fundamentais para a execução do trabalho. • Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas. • Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para a transcrever, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.
2.ª PARTE	DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer alguns dados sociodemográficos (caracterizações pessoais e profissionais do educador) 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua idade? • Qual a sua habilitação académica? • Qual o seu tempo de serviço? • Qual a sua situação profissional? • Qual o estabelecimento de ensino em que se formou? 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar informações sobre o educador: <ul style="list-style-type: none"> - idade, habilitação académica, tempo de serviço, situação profissional e estabelecimento de ensino onde se formou.

3. ^a PARTE	CONHECIMENTO DA CRIANÇA E FAMÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a primeira fase do conhecimento da problemática da criança; • Perceber as necessidades e apoios da criança e dos pais/cuidadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem conhecimento da forma como foi descoberta a problemática da criança? Como foi? • Sabe como reagiram os pais após a notícia? E restantes elementos do agregado familiar? Como? • Conhece quais os apoios de que a criança dispõe desde o diagnóstico? Quais foram? • Conhece quais são as maiores necessidades dos pais desde o nascimento da criança? Quais são? • Teve conhecimento de quais foram as maiores fontes de apoio no momento em que descobriram o diagnóstico? Quais foram? • Perante o diagnóstico, o conhecimento da criança e os dados fornecidos pelos pais, quais as práticas educativas pensou serem as adequadas a utilizar com esta criança com trissomia 21, de modo a promover a sua aprendizagem e a sua inclusão? 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre: <ul style="list-style-type: none"> - o diagnóstico da problemática; - as reações dos pais e da família; • Conhecer as necessidades da família.
4. ^a PARTE	FORMAÇÃO DOS EDUCADORES	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a formação do educador 	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua formação inicial teve alguma(s) unidade(s) curricular(es) que abordassem conteúdos relacionados com a Educação Especial. Qual(ais)? E com crianças com Trissomia 21 precisamente? • Considera que os conteúdos abordados nessa(s) unidade(s) curricular(es) contribuíram de modo significativo para a sua formação na inclusão de crianças com trissomia 21? <ul style="list-style-type: none"> - Se respondeu não, como considera a formação inicial que recebeu no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente na trissomia 21? • Desde que começou a lecionar, frequentou ações de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com trissomia 21? <ul style="list-style-type: none"> - Se respondeu sim, indique qual o contributo que daí adveio? - Se respondeu não, a opção deveu-se a já ter formação nesse âmbito? • Em que medida a formação contínua recebida foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de jardim-de-infância? 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar informações sobre: <ul style="list-style-type: none"> - formação inicial; - ações de formação.

			<p>-No caso de não ter possuído formação contínua no âmbito da trissomia 21, qual a sua opinião sobre o contributo desta para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de jardim-de-infância?</p> <ul style="list-style-type: none"> •Considera adequada a formação dos educadores para desenvolverem práticas inclusivas com crianças com NEE, nomeadamente com trissomia 21? •Considera que a formação dos recentes educadores é adequada e mais completa do que há uns anos? •Considera que a sua formação ajudou a auxiliar o educador com práticas inclusivas com crianças com trissomia 21? •O ensino tem evoluído ao longo dos anos, nomeadamente no que à Educação pré-escolar diz respeito. Considera que essa evolução também tem ocorrido ao nível da preocupação com as crianças com NEE, mais precisamente com crianças com trissomia 21? 	
5.ª PARTE	INCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> •Perceber de que modo ocorre(u) a inclusão das crianças com trissomia 21 na sala do jardim-de-infância 	<ul style="list-style-type: none"> •Como se prepara(ou) para iniciar o trabalho com criança(s) com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades? •Costuma(va) estabelecer relações de interação com essa(s) criança(s) ou revelava dificuldade em interagir com ela(s)? •Costumava utilizar estratégias diferenciadas para trabalhar com essa criança? Indique quais as práticas ou estratégias que costuma(va) utilizar. •Quais as barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim-de-infância? Quais? •Considera que existem fatores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim-de-infância, tanto para si, como para os restantes elementos do grupo? •Considera que a falta de formação dos Educadores de Infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim-de-infância? •Considera que o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador do ensino regular é promotor de inclusão? Descreva o tipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre o modo de inclusão da criança, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> -a preparação efetuada; -estratégias utilizadas; -relações e interações; -fatores facilitadores e inibidores da inclusão; -formação para a inclusão.

			<p>de trabalho que habitualmente desenvolve com o educador do ensino regular.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Quais as áreas fortes das crianças com trissomia 21? •Quais as áreas mais fracas (maiores dificuldades)? 	
6.ª PARTE	COMPORTAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de intervenção precoce e pais, no que ao comportamento diz respeito 	<ul style="list-style-type: none"> •Como lida habitualmente com a criança? Refira estratégias adequadas para fomentar a aprendizagem. •Como faz perante comportamentos desajustados (ex: se utiliza o reforço, a modelagem, dá um castigo, coloca a criança num lugar isolado); •Na sua opinião como é que os pais habitualmente lidam com comportamentos desajustados? (Tem conhecimento da forma como os pais lidam no presente ano letivo e nos outros anos?) •Habitualmente, conversa e articula com os pais sobre o comportamento da criança? E com o educador do ensino regular? •Pede orientações aos pais sobre o comportamento da criança? Questiona os pais sobre isso? Os pais tentam dar orientações? •Tenta perceber do que a criança mais gosta para dar reforços eficazes? 	<ul style="list-style-type: none"> •Perceber como o educador/profissional do ensino especial lida e age perante os comportamentos da criança com trissomia 21
7.ª PARTE	COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de intervenção precoce e pais, no 	<ul style="list-style-type: none"> •Habitualmente, como tenta fomentar a comunicação com a criança? •Como a criança interage com os colegas? •Como o grupo vê esta criança? Como diferente mas uma mais-valia ou como alguém que não faz parte do grupo porque não é igual? •O que faz para desenvolver a interação social? •Habitualmente, conversa e articula com o educador sobre o tema? E com os pais? •Pede informações aos pais sobre o assunto? Os pais tentam dar orientações? •Sente necessidade de outro tipo de apoio técnico, por exemplo o ensino de métodos ou técnicas de lidar com crianças com trissomia 21? 	<ul style="list-style-type: none"> •Perceber como o educador/profissional do ensino especial desenvolve a comunicação e a interação social das crianças com trissomia 21 e com as mesmas

		que à comunicação e interação social diz respeito		
8.ª PARTE	AUTONOMIA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de intervenção precoce e pais, no que à comunicação e interação social diz respeito 	<ul style="list-style-type: none"> • De forma geral como tenta desenvolver a autonomia e melhorar as atividades da vida diária? • Habitualmente, conversa e articula com os pais? E com o educador do ensino regular? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como o educador/profissional de educação especial desenvolve a autonomia e melhora as atividades de vida diária (modelagem; imagens, vídeos, envolvimento sistemático nas atividades domésticas)
9.ª PARTE	MOTRICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da psicomotricidade em que parâmetros a crianças tem mais dificuldade? (controlo motor; equilíbrio; coordenação de movimentos; relações espacio-temporais; aquisição da motricidade fina; domínio da expressão corporal) • Tendo as crianças com trissomia 21, características próprias, como é feito o trabalho com as mesmas ao nível da motricidade fina? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como o educador/profissional de educação especial desenvolve a motricidade e melhora as atividades da vida da criança que envolvem esta vertente

		precoce e pais, no que à comunicação e interação social diz respeito		
10.ª PARTE	LINGUAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com trissomia 21, perspetivando a articulação entre educadores, profissionais de intervenção precoce e pais, no que à comunicação e interação social diz respeito 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando se iniciou a estimulação da linguagem? • Que recursos humanos estiveram implicados no programa de intervenção? • As crianças com Trissomia 21 apresentam atrasos ao nível da fala e da linguagem. Perante isto, que estratégias utiliza(ou) para promover o desenvolvimento destas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como o educador/profissional de educação especial estimula a linguagem e melhora as atividades da vida da criança que envolvem a linguagem

ANEXO B - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE CEDÊNCIA DO ESPAÇO DA INSTITUIÇÃO

À Exma. Presidente do Agrupamento de Escolas *****

Sou a aluna Ana Filipa Sousa Miranda do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu.

No âmbito do projeto de investigação que me proponho a desenvolver intitulado “Práticas Supervisionadas de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Inclusão e Intervenção Educativa com crianças portadoras de Trissomia 21 em contexto de jardim-de-infância”, venho por este meio solicitar a V.ª Ex.ª a autorização de cedência de um espaço no jardim ***** , para a realização de entrevistas a educadores do ensino regular e a educadores de ensino especial/profissionais de intervenção precoce. Os dados obtidos serão confidenciais e utilizáveis apenas para fins de investigação.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

_____, ____ de _____ de 2015

Atenciosamente peço deferimento

ANEXO C - CONSENTIMENTO INFORMADO

Ex. m^o (a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Ana Filipa Sousa Miranda, sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1^o ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. No âmbito do meu projeto de investigação intitulado “Práticas Supervisionadas de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Inclusão e Intervenção Educativa com crianças portadoras de Trissomia 21 em contexto de jardim-de-infância”, venho, por este meio, pedir a disponibilidade aos encarregados de educação para que possa realizar algumas questões relativas ao seu educando.

No âmbito deste projeto, não serão realizadas filmagens, nem a utilização de dados pessoais, uma vez que todos os dados recolhidos salvaguardam o anonimato dos participantes, servindo apenas para efeitos de investigação.

Se por alguma razão não quiser participar, tem todo o direito de o fazer, sendo uma participação voluntária poderá interrompê-la a qualquer momento.

Face ao exposto e tendo em atenção que me foram explicados os objetivos principais deste estudo, compreendo que a minha participação é voluntária, anónima e confidencial, pelo que concordo com os termos que constam neste consentimento informado.

_____, ____ de _____ de 2015

Assinatura do investigador

Assinatura do participante

ANEXO D - CONSENTIMENTO INFORMADO

Ex. m^o (a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Ana Filipa Sousa Miranda, sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1^o ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. No âmbito do meu projeto de investigação intitulado “Práticas Supervisionadas de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Inclusão e Intervenção Educativa com crianças portadoras de Trissomia 21 em contexto de jardim-de-infância”, venho, por este meio, pedir a disponibilidade aos educadores de ensino regular e aos educadores de ensino especial para que possa realizar algumas questões relativas à criança portadora de trissomia, pertencente ao seu grupo.

No âmbito deste projeto, não serão realizadas filmagens, nem a utilização de dados pessoais, uma vez que todos os dados recolhidos salvaguardam o anonimato dos participantes, servindo apenas para efeitos de investigação.

Se por alguma razão não quiser participar, tem todo o direito de o fazer, sendo uma participação voluntária poderá interrompê-la a qualquer momento.

Face ao exposto e tendo em atenção que me foram explicados os objetivos principais deste estudo, compreendo que a minha participação é voluntária, anónima e confidencial, pelo que concordo com os termos que constam neste consentimento informado.

_____, ____ de _____ de 2015

Assinatura do investigador

Assinatura do participante

ANEXO E – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Análise das entrevistas concretizadas aos pais, educadores e educadores do ensino especial/profissionais de intervenção precoce.

I. Diagnóstico

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
1. Momento do diagnóstico da T21	1.1. Na gravidez	... Foi no segundo mês da gravidez através de uma ecografia... (M1) ...soube que foi detetada a trissomia 21 na gravidez da mãe... (D3) ...durante a gravidez já sabia que a criança ia nascer com trissomia 21... (DEE2)	1	2	3
	1.2. Após o nascimento	...Quando nasceu disseram-me que tinha trissomia 21... (M2) ...Eu soube quando ele nasceu... (M3) ...Quando nasceu, no pós-parto... (D2) ...Foi só no pós-parto... (DEE1) ...Foi no momento do parto só... (DEE3)	2	3	5
	1.3. Não tem conhecimento	Não... (D1)	0	1	1
TOTAL			3	6	9

M1: mãe 1; M2: mãe 2; M3: mãe 3; D1: docente 1; D2: docente 2; D3: docente 3; DEE1: docente de educação especial 1; DEE2: docente de educação especial 2; DEE3: docente de educação especial 3

II. Natureza da reação

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
	2.1. Choque	... Primeiro foi um choque... (M1) ...o meu marido entrou em estado de choque... (M2) ...Eu comecei a berrar... (M3) ...Sei que no início ficaram chocados... (D2)	3	1	4

2. Natureza da reação (pais; outros familiares)					
	2.2. Recusa temporária	...Quando nasceu disseram-me que tinha trissomia 21 e eu não acreditei... Eu durante 15 dias não acreditei, não podia ser... (M2) ...Eu na hora disse "se ele é assim não o quero"... mas foi uma reação de segundos (mãe)... (M3) ...dificuldade em assimilar... (DEE1)	2	1	3
	2.3. Aceitação	... depois deu-se a volta ... (M1) ...ai eu não, gosto dele é assim mesmo (pai)... (M3) ...a mãe aceitou ter a criança... (D3) ...A mãe reagiu muito bem... O luto foi feito durante a gravidez e quando a criança nasceu a mãe já estava "preparada"... (DEE2) ...Encararam bem porque não percebiam, não tinham noção... (DEE3)	2	3	5
	2.4. Dificuldade na aceitação	...Do que eu sei, e do que consegui conversar com a mãe ela nunca aceitou... O pai nunca deu a cara, nunca o conheci; ele achava que não podia ter um filho assim... (D1) ...Ainda existem questões por resolver ao nível desta problemática. Tem sido um processo um bocadinho complicado...O facto de os pais não aceitarem fez com que fugissem aos apoios... (DEE1)	0	2	2
TOTAL			7	7	14

III. Necessidades da criança

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
	3.1. Apoio sócioafetivo	...o nosso apoio, o apoio da família... (M1) ...o caso dele mais especificamente é de atenção...Precisa sempre de alguém de volta dele... (M2) ...o meu filho é que ia indo até elas, para chegar ao colo da educadora, ele é que as procurava... (M3)	3	0	3

3. Necessidades da criança (emocional, social, técnico)	3.2. Apoio técnico	...das psicólogas, das terapeutas... (M1) ...intervenção precoce... tinha consultas rotinas normais. Depois começou com terapia da fala... (M3)	2	0	2
TOTAL			5	0	5

IV. Fontes de apoio da criança

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
4.Fontes de apoio	4.1. Serviços de Intervenção Precoce	...centro de intervenção precoce ... Foi tudo logo quando nasceu... (M1) ...Até aos 6 anos estive num grupo de intervenção precoce... (M3) ...Sei que ele desde o início que tem a intervenção precoce... (D3) ...intervenção precoce... (DEE1) ...equipa da intervenção precoce... (DEE2) ...Do hospital foi encaminhada para a intervenção precoce... (DEE3)	2	4	6
	4.2. Terapeutas	...a psicóloga da trissomia 21... (M1) ...terapia da fala, hipoterapia, psicomotricidade... (M3) ...tinha também da APPACV... (D1) ... a psicóloga e também aqui na escola tem terapia da fala... (D3) ...Terapia da fala... (DEE1) ...apoio do hospital, onde teve terapia ocupacional e fisioterapia...acompanhamento com a psicóloga... (DEE2) ...foi encaminhada para fisioterapia.... (DEE3)	2	5	7

	4.3. Apoio médico	<p>...Eu fui ao hospital e tive sempre apoio... (M2)</p> <p>...Para além disso tinha consultas rotinas normais... (M3)</p> <p>...a criança é acompanhada no hospital que a mãe me diz, também tem assistência de oftalmologia também no hospital... (D3)</p> <p>...Teve sempre um médico particular... (DEE1)</p> <p>...apoio do hospital... (DEE2)</p> <p>...esta criança foi logo acompanhada no hospital... (DEE3)</p>	2	4	6
	4.4. Apoio do Prof. Ed. Especial	<p>...tinha uma professora de apoio aqui... (D1)</p> <p>...Só após a entrada no jardim (prof. educação especial) é que alargaram o leque de apoios e de informação em relação à problemática da criança... (DEE1)</p>	0	2	2
TOTAL			6	15	21

V. Necessidades dos pais

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
5. Necessidades dos pais	5.1. Tempo	...Estar com ele, tempo para estar com ele. Mesmo tempo... (M1)	1	0	1
	5.2. Emocional	<p>...nos ajude com profissionalismo e com carinho... (M2)</p> <p>... família sempre muito unida... (M3)</p> <p>...os pais começam a pensar muito cedo nisto, o que provoca uma certa ansiedade... a informação que tivemos foi que estes pais se fecharam de tal forma que tinham apenas um pediatra a quem consultavam... (DEE1)</p>	2	1	3
		...Paciência e dinheiro, porque se não houver dinheiro também não conseguimos levá-los a lado nenhum... (M2)			

(tempo, emocional, financeiro, informação, técnico)	5.3. Recursos financeiros	...a parte de nível "económico" que mais se notam... (DEE1) ...os pais tinham necessidades económicas... (DEE3)	1	2	3
	5.4. Informação/ formação	...não há onde as ter por aqui, não há informação. Mas na última ação de formação a que fui pus esse problema, não haver formações ao nível da trissomia 21... Nós pais temos de fazer por nos formar... (M1) ...ao princípio não sabíamos a quem nos dirigir e acho que está mal divulgado... (M2) ...A questão dos apoios, da informação sobre a problemática, o não saberem a quem recorrer em termos de apoios sociais... Existe muita a preocupação de como vão ser futuramente... (DEE1) ...Não tinha informações muitas pormenorizadas mas tinha uma ideia vaga das limitações que a criança ia ter... (DEE2) ...pediam-me ajuda e informações tudo em imagens... (DEE3)	2	3	5
	5.5. Técnico	...Alguém que esta dentro do assunto e que nos ajude com profissionalismo... (M2) ...apoios de terapias, todo este tipo de apoios... (DEE1)	1	1	2
TOTAL			7	7	14

VI. Fontes de apoio dos pais

Categories	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
	6.1. Formal	...Fui lá por aconselhamento da intervenção precoce... (M2) ...só quando veio para ca é que teve o nosso... (D2) ...a mãe tem algumas ajudas da parte da segurança social... (D3) ...tinham apenas um pediatra a quem consultavam... (DEE1) ...E depois os técnicos, inclusivamente eu e pouco mais... (DEE2)	1	4	5
	6.2.1. Cônjuge	...Para além de ter um marido que é um esteio que não me deixa cair... (M3)	1	0	1

6.Fontes de apoio dos pais	6.2. Informal	6.2.2. Família	...a filha, não houve mais ninguém... (M1) ...Foi a família mesmo... (M2) ...família sempre muito unida... os meus pais, os meus irmãos, as minhas tias. Sempre tive muito apoio... (M3) ...Do que eu depreendo o maior apoio foi o da mãe... (D1) ...Os apoios que têm são a família. A mãe luta muito por ele. A mãe é que tenta fazer a diferença... (D2) ...vive só com a mãe e irmã... (D3) ...As fontes de apoio talvez fosse a filha mais velha. E dos familiares acho que pouco mais... (DEE2) ...Foi mesmo a família, apoiaram-se muito uns nos outros... (DEE3)	3	5	8
		6.2.3. Amigos	...os amigos... (M2) ...os amigos batiam à porta e diziam "não tenho muito mas o que tenho também é vosso"... (M3)	2	0	2
		6.2.4. Pais de crianças com T21	...E também pais com crianças com trissomia 21 que me ajudavam e davam dicas... (M2)	1	0	1
	TOTAL			8	9	17

VII. Inclusão na Educação Pré-Escolar e transições

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
	7.1. Dificuldades na adaptação	...Foi muito problemático; mudou de jardim muitas vezes...Como a primeira experiência em jardim foi problemática, a segunda também... (M1) ...Com a mãe foi muito complicado, muito difícil. A mãe sempre disse que o filho ia ter sucesso como os outros meninos... A interação com as outras crianças não se fazia porque ele mordida nas crianças... (D1)	1	1	2

7.inclusão na Educação Escolar e transições	7.2. Fácil adaptação	<p>...Também tive sorte, fui a um instituto falei com a diretora, que foi um anjo que me apareceu, e que no dia seguinte à nossa conversa me disse logo para levar o meu filho...Foi uma boa adaptação, não teve nada de especial... (M2)</p> <p>...foi muito fácil, não tive problemas nenhuns... (M3)</p> <p>... Aqui não houve barreiras, ele foi bem aceite bem integrado... (D2)</p> <p>...muito fácil. Com esta criança é muito fácil interagir... Primeiro tive a sorte de ter um grupo de crianças que sempre aceitou esta criança como "especial", como eles dizem, sempre o ajudaram... (D3)</p>	2	2	4
	7.3. Preocupação com a transição para o 1º CEB	<p>...Mas estou agora a viver esse dilema para a entrada no 1º ciclo... (M1)</p> <p>...os problemas começam a existir a partir do 1.º ciclo. Há muita pouca flexibilidade no 1.º ciclo e há uma barreira muito grande entre o jardim-de-infância e 1.º ciclo... (DEE1)</p>	1	1	2
TOTAL			4	4	8

VIII. Formação e experiência dos educadores na T21

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
8.Formação e experiência dos educadores na T21	8.1. Experiência no trabalho com alunos com T21/ NEE	sim	0	3	3
		não	3	1	4

8.2. Formação em T21 e/ou NEE	sim	<p>...Muito pouco (formação inicial). Acho que teria sido importante ter mais... (D2)</p> <p>...Sim, houve (formação inicial). Mas nada que se aplique à prática, porque prática é uma coisa e teoria é outra. Há pouco tempo tivemos uma formação de NEE... Mas o que damos na faculdade é tudo muito superficial... (D3)</p> <p>...Na formação inicial tive educação especial, mas sinceramente, no bacharelato existe falha neste aspeto. Temos educação especial mas pronto também tenho consciência de que é uma cadeira não pode abarcar todas as temáticas... pesquisas e formações que fui fazendo... Fiz o Mestrado e foi aí que falei mais especificamente sobre as problemáticas. Mas depois fui fazendo pequenas formações, que acabam por nos dar pistas mais práticas, nomeadamente no que respeita à intervenção direta com as crianças, existe uma troca de experiências com as colegas que já tem ou já tiveram crianças com trissomia 21... (DEE1)</p> <p>...Fiz uma formação, organizada pela Associação de Trissomia 21, que até veio cá o Dr. Miguel Palha do Centro de Diferenças de Lisboa... (DEE2)</p> <p>...tive logo necessidade de procurar ajuda. Essa formação foi um bocadinho o tentar por mim, procurar aqui e ali... (DEE3)</p>			
	não	<p>...o que sabe vem do apoio que tem da terapeuta da fala, do centro de intervenção precoce...Não, não é adequada... as educadoras que já me passaram pelas mãos não tem aptidão... (M1)</p> <p>...Não tem grandes conhecimentos, teve de procurar apoios, ajuda... (M2)</p> <p>...Zero...No caso do meu filho, a formação não era adequada... (M3)</p> <p>...Não. Nenhuma!... (D1)</p>	3	1	4
8.3. Formação pessoal e ética		<p>...as educadoras deviam ter formação pelo menos para a tolerância, que é o mais complicado... (M1)</p> <p>...se a pessoa não tiver vontade ou não tiver gosto por fazer nada, não vale de nada... (M2)</p> <p>...Mas depende muito de cada pessoa, da sua disponibilidade e vontade... (D3)</p> <p>...Acho que também tem a ver com a postura das pessoas, a formação que cada um de nós tem, tem de haver algo já cá dentro nosso, que depende da forma como cada um vê o trabalho de sala... (DEE1)</p> <p>...Agora depende de cada profissional, da sua vontade... (DEE2)</p>	2	3	5
TOTAL			10	11	21

IX. Relação com a educadora e colegas

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
9. Relação com educadora e colegas	9.1. Relação com educadora	9.1.1. Boa relação <p>...A educadora...já foi auxiliar do meu filho o que permitiu que eles criassem uma ligação, quando ela passou a educadora, já havia uma boa relação entre eles... (M1)</p> <p>...a educadora gostava muito dele e ele dela... (M2)</p> <p>...Tudo normal! Eram boas...Foi fácil, normal... (M3)</p> <p>...Era fácil de interagir com ele... (D1)</p> <p>...Não era nada difícil, era muito cooperante... (D2)</p> <p>...é muito fácil. Com esta criança é muito fácil interagir, principalmente agora e cada vez mais, é um evoluir... basta a minha presença, o meu olhar, a minha expressão que ele já sabe o que eu quero... (D3)</p> <p>...É uma criança excepcional... (DEE1)</p> <p>...Eu tenho um bom relacionamento com esta criança... (DEE2)</p> <p>...Não, é facilimo interagir com elas... (DEE3)</p>	3	6	9
		9.1.2. Dificuldades <p>...A educadora dos 4/5 anos que deveria ter ficado com o meu filho não quis ficar com ele...houve rejeição... (M1)</p>	1	0	1
	9.2. Relação com colegas	9.2.1. Boa relação <p>...Eram boas, deu-se sempre bem. As crianças gostavam muito dele e ele muito delas... (M2)</p> <p>...O meu filho sempre foi muito integrado, ele tem amigos por todo o país...Foi muito bem aceite..._Nunca me apercebi de nenhum tratamento diferente. Eles adoravam-no... (M3)</p> <p>...Interage facilmente...O grupo vê esta criança como especial. São muito protetores... (D3)</p> <p>...Era uma criança com muita dificuldade em lidar com os colegas...Hoje em dia é uma miúda que em termos de interação com os colegas esta muito bem, embora goste sempre muito do espaço dela...O grupo adora esta criança, interagem com ela, puxam por ela, protegem-na muito... (DEE1)</p>	2	2	4

		9.2.2. Dificuldades	...este ano sinto um pouco mais de rejeição por parte dos miúdos...fica completamente de parte/sozinho... (M1) ...A interação com as outras crianças não se fazia porque ele mordida nas crianças...viam a criança como “una persona no grata” mesmo... (D1) ...Não gosta de brincar com os colegas, de partilhar com os colegas... (DEE2)	1	2	3
TOTAL				7	10	17

X. Barreiras à inclusão

Categorias	Subcategorias	Descritores	n			
			M	Doc	n	
10. Barreiras à inclusão	10.1. Atitudinais	10.1.1. Atitudes das educadoras	...Mas teve de ficar mais um ano e recuar, porque a educadora dos 4/5 anos não quis trabalhar com ele... (M1) ...as educadoras/auxiliares que não querem trabalhar. Uma criança assim dá muito mais trabalho e não se sabe muito ao certo o que vai fazer... (M2) ...depende da mentalidade de cada educador... (D2)	2	1	3
		10.1.2. Atitudes dos outros pais	...só houve uma mãe de um menino com trissomia 21 que me deitou abaixo... (M2) São muitas vezes os pais, que em casa incutem nos filhos que não devem aproximar-se... (M3) ...A falta de informação não permite muitas vezes que os pais das outras crianças percebam que aquela criança é uma mais valia... (DEE3)	2	1	3
		10.1.3. Atitudes dos colegas	...rejeição por parte dos miúdos...fica sozinho... (M1) ...Em termos de grupo nunca houve barreiras... (D3)	1	1	2
	10.2. Pedagógica	10.2.1. Gestão do tempo	...A educadora disse que tinha finalistas para preparar e que não tinha tempo... (M1)	1	0	1

	10.2.2. Ausência de metodologias diferenciadas	<p>...notamos um retrocesso nele, nas brincadeiras, nas falas tudo voltou a ser de bebê. Ele não tinha estímulo para evoluir e teve um ano de atraso/recuo...sozinho numa mesa sem uma folha de papel, sem um puzzle, sem nada... (M1)</p> <p>...Eles não sabem o que hão-de fazer... E assim não os estimulam porque não sabem... (M2)</p> <p>...apenas lhe dava desenhos para pintar... (M3)</p> <p>...Não há nenhuma estratégia, nem metodologia ...Devem dar formação de base aos educadores de infância... (D1)</p> <p>...as educadoras não estão preparadas, e têm muita dificuldade e as crianças ficam muito de parte... (DEE2)</p>	3	2	5
	10.3. Recursos e apoios	<p>...não havia auxiliar nem apoio para ele... (M1)</p> <p>...E as barreiras são também as faltas de apoio que há... (D1)</p> <p>...O que senti mais falta era mais apoio para a criança por parte da educadora de ensino especial. Ela só vinha uma vez por semana e acho que era muito pouco... (D2)</p>	1	2	3
TOTAL			10	7	17

XI. Facilitadores da inclusão

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
	11.1. Atitudinais	11.1.1. Atitudes das educadoras			
		<p>...é mesmo as pessoas, se as pessoas gostarem do que estão a fazer...Terem orgulho no que fazem, terem vaidade é que se consegue alguma coisa... (M2)</p> <p>...a própria educadora... (D2)</p> <p>... um bom grupo de pessoal docente e não docente e um bom jardim... (D3)</p>	1	3	4

11. Facilitadores da inclusão		...A educadora é o elemento chave... ela quem pode fazer a mudança. É a meu ver o maior facilitador... (DEE3)			
	11.1.2. Atitudes dos colegas	...tudo é importante, o grupo ... (D2) ...Um bom grupo... (D3) ...O facto de estarem com crianças mais velhas, aprendem por imitação... É facilitador para as outras crianças porque vivem e convivem com a diferença... (DEE2)	0	3	3
	11.2. Diferenciação Pedagógica	...apenas lhe dava desenhos para pintar ...O facilitismo para mim só prejudica... (M3) ...Depois também temos os materiais... Só tento trabalhar com ela essas estratégias que facilitem e faça com que a criança esteja bem e o grupo também... (DEE3)	1	1	2
	11.3. Recursos Humanos	...Depende muito dos meios humanos, depende muito das pessoas que trabalhem com o meu filho...Os recursos humanos são fundamentais... (M1) ...o número de crianças por técnico... (DEE3)	1	1	2
	11.4. Envolvimento dos pais	...A inclusão das famílias para que facilita a inclusão e aquisição de informações de como as crianças são em casa e no jardim... A participação dos pais é uma mais-valia...existe uma planificação, fazemos um levantamento das necessidade/dificuldades da criança, trabalho feito com educador regular e com os pais, ao nível da avaliação... (DEE1) ...Nós trabalhamos essencialmente com a família. A família-criança é o foco central. Através da preocupações que aquela família manifesta, as necessidades, o tipo de apoio que a criança precisa; assim nós damos, oferecemos... (DEE2) ...Em casa, eu tentava passar o maior número de estratégias, mas comecei a aperceber-me que apesar das minha expetativas iniciais serem altas, eu achava que com as imagens o que eu dizia aos pais poderia ser cumprido... (DEE3)	0	3	3
TOTAL			3	11	14

XII. Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção de comportamento ajustados

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
12. Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE /ER na promoção de comportamentos ajustados	12.1. Diálogo com a criança	...Com muita tolerância...Falo com ele... (M1)	1	0	1
	12.2. Reforço	...o efeito tem de ser imediato... (M1) ...o reforço positivo tem de existir sempre. Mais do que o castigo, o reforço positivo é essencial... (D1) ...São o tablet, o Noddy, o Ruca, livros; esses tipo de reforços assim. Eu sei que elas usam esses reforços... (D3) ...tento é o incentivo, estou a recordar o desenho com esta criança funciona muito bem... (DEE1) ...Pego muitas vezes naquilo que ele gosta, jogar à bola, jogar online, livros e digo-lhe “se tu fizeres isto e isto, depois no final vais fazer aquilo que gostas”, e aí ele faz... (DEE2) ...reforço verbal a expressão facial que é suficiente...o reforço positivo de fizeste bem, que lindo, que bom. É muito importante... (DEE3)	1	5	6
	12.3. Punição	...se não fizer o que eu lhe mando que leva logo, e ele sabe que eu lhe bato mesmo, uma palmada, um castigo... ponho de castigo, meto-o no quarto ou na cama... (M2) ...se for aqui em casa leva dois tabefes... (M3) ...(os pais resolviam) à palmada! Até familiares me disseram que era mesmo, mesmo, à palmada e muitas vezes amarrado... (D1) ...ele entendia que se saísse do que era normal que ficava de castigo...Sim ficava de castigo quando era necessário, mas só se fosse uma coisa muito má... (D2) ...se tiver de o colocar numa cadeira coloco... (D3) ...As colegas tem mais relatos desse tipo pois tem mais necessidade de dar castigo ou uma palmadita ou mais qualquer coisa, não sei ao certo... (DEE1)	2	4	6
	12.4. Modelagem	...um modelo eu fazer e ela reproduzir, e temos conseguido muita coisa assim... (DEE1)	0	1	1

12.5.Regras claras	<p>...se a criança se comportou mal de manhã e se vai chamar à atenção ao fim do dia, não há entendimento... (M1)</p> <p>...Sou muito rigorosa... desde bebé que eu o obrigava a apanhar algo que deitava ao chão... Consegui criar uma unanimidade entre mim, o jardim e com a ama em relação ao comportamento e foi: não faz! Não vai! Não diz!... (M2)</p> <p>...Chamo por ele, dou a ordem e ele faz... (M3)</p> <p>...tem de ter muitas rotinas e muitas regras... (D1)</p> <p>...precisavam de regras muito assertivas, de rotinas muito estabelecidas... (DEE3)</p>		3	2	5
12.6. Mediação dos técnicos	<p>...tive de recorrer à educadora especial e à psicóloga... (M1)</p>		1	0	1
12.7. Articulação entre pais e educadores	sim	<p>...Reunimos e em unísono decidimos o que fazer... (M1)</p> <p>...Como eu...até havia registo escrito do que se passava, para que pudesse a informação passar a todos os adultos que estavam integrados nos apoios do meu filho... (M2)</p> <p>...Com a mãe... (D1)</p> <p>...Sim, sim ...Faziam como eu... (D2)</p> <p>...Sim, sempre. Também e principalmente com a educadora de ensino especial... (D3)</p> <p>...os pais que não vejo assim regularmente tem por norma escrever, deixando-lhes assim uma nota, tenho sempre essa habito... (DEE1)</p> <p>...Sempre, sempre. Também... (DEE3)</p>	2	5	7
	não	<p>...Tolerava tudo (educador)...mas por norma perdoavam tudo. Não era nada bom para ele... (M3)</p> <p>...a família tenta ser um bocadinho permissiva, no meu ponto de vista, de mais... (DEE2)</p>	1	1	2
TOTAL			11	18	29

XIII. Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da comunicação e interação social

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
13. Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE /ER na comunicação e interação social	13.1. estimulação da comunicação nas rotinas de vida diária	<p>...Puxamos muito por ele a falar. Tentamos falar muito com ele... Ele convive muito... já está habituado a que as pessoas cheguem e leva-as logo ao local para a irmã trabalhar... (M1)</p> <p>Tento que ele fale. Que algo que lhe diga que ele me responda... (M2)</p> <p>...Integrando em todo o que seja bom para ele, andou na catequese também e tudo... Mas depois foi o pedir para fazer recados, ir buscar pão, por exemplo... (M3)</p> <p>...A interação social era sobretudo trabalhada aquando da receção das crianças e ao fim do dia, nos momentos de grande grupo... (D1)</p> <p>...sempre que a criança chega ao jardim, já estamos a preencher os quadros e então peço que exista interação no falar do bom dia, no cantar os bons dias...interage com os colegas, entra no faz-de-conta deles, e eles no dele... (D3)</p> <p>...Eu tento sempre iniciar com aquela conversa, o diálogo sobre o dia-a-dia, pergunto o que é que comeste, quem é que te trouxe a escolinha, e assim; isto é logo o ponto de partida. Assim estou a trabalhar competências que nela são importantes, a linguagem, mas também a memória... (DEE1)</p>	3	3	6
	13.2. gestos	<p>...quando não se consegue expressar é ele próprio que recorre a gestos para que nós consigamos entender o que ele quer... (M1)</p> <p>...no início, aprendi linguagem gestual porque ele de tão preguiçoso que era que fazia tudo, mas tudo por gestos... (M2)</p> <p>...Quando era pequeno era através de gestos... (DEE2)</p>	2	1	3
	13.3. Imagens/ símbolos	<p>...Se ele tiver de pedir um guardanapo por símbolos ele pede... (M2)</p> <p>...Anteriormente era com imagens e objetos que lhes fossem familiares... (D1)</p> <p>...Aqui foi a nomeação a utilização de imagens... (DEE1)</p> <p>... Objetos, falar o nome das coisas, o pedir, o dar; falar muito e muitas vezes. Depois passamos para imagens com o nome escrito, associação imagem-palavra... (DEE2)</p> <p>...comunicação por imagens...também muito a linguagem alternativa através de imagens para ele identificarem o que queremos... (DEE3)</p>	1	4	5

13.4.Reforço	...se não falar eu não lhe dou as coisas... (M2)		1	0	1
13.5.modelagem	...dizíamos “diz o que queres? É isto?” apontávamos e dizíamos o nome para ele repetir... (M1) ...Nós a falar e ele imitar... (M2) ...Falar e pedir para ele responder, se disser algo mal digo correto e peço para repetir... (D3)		2	1	3
13.6. Jogos lúdicos	...Apesar de o apoio ser só com ela, tento fazer um jogo com outros colegas... é assim através destes jogos de interação... (DEE1)		0	1	1
13.7. terapias	...A terapia da fala... (M1) ...foi acompanhado pelo ADIP no Porto... intervenção bastante precoce... (M2) ...Desde os 8 meses quando teve a terapia da fala... (M3) ...Terapia da fala... (D2) ...A terapeuta da fala, simplesmente. E o meu trabalho na sala... (D3) ...Para terapia da fala a criança só foi encaminhada aquando da entrada no jardim, com três anos... (DEE1) ...terapia da fala... (DEE3)		3	4	7
13.8. estratégias e materiais adaptados	...comer o mais cedo possível alimentos sólidos, que era importante ao nível da mastigação; para desenvolver a parte muscular da boca...atividades de sopro, soprar a vela, bolas de ping-pong, fazer barulhos com a boca e trabalhar a língua... (DEE2) ...Além de todo o desenrolar de pequenas atividades que podem desenvolver a parte do controle da língua, muita massagem; parte muscular da boca muito trabalhada... (DEE3)		0	2	2
13.9. Articulação entre pais e educadores	sim	...Sim, isso é sempre feito tal como nas outras áreas... (M1) ...Sim, fazemos sempre isso em conjunto... (M2) ...Eu digo-lhes é a eles como eles devem trabalhar... (D1) ...Sim, claro... (D2) ...Sim, falamos regularmente... (DEE1) ...Temos esse tipo de conversas que me ajudam a conhecer melhor esta criança... (DEE2)	2	4	6
	não	...Não, nem nunca falamos sobre isso. Como é algo que não sinto dificuldade e ele está bem, não falamos sobre isso... (D3)	0	1	1

	TOTAL	14	21	35
--	--------------	----	----	----

XIV. Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da autonomia

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
14. Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE /ER na autonomia	14.1. Estimulação nas atividades de vida diária (AVD)	<p>...Em casa, é comer sozinho; folhear livros, antes não folheava agora fá-lo muito bem... (M1)</p> <p>...Ele sempre foi muito autónomo...amanhã o seu filho que venha de camisa” e ele apertava e desapertava botões de camisa que nunca mais acabavam...disse-lhe “filho toda a gente arruma a roupa do chão, tu não porquê?”... (M3)</p> <p>...Mandava-o fazer recados, sempre sozinho... (D1)</p> <p>...Inserindo em tudo, fazendo com que ele faça tudo sozinho. “vai à casa de banho, vai buscar uma caixa de lápis, vai buscar uma folha branca” o discurso é este para ele e para o restante grupo... (D3)</p> <p>...É principalmente a utilização da rotina, e o dar-lhe tempo para ela fazer... (DEE1)</p> <p>...baseia-se muito na alimentação, na higiene, nas rotinas... (DEE3)</p>	2	4	6
	14.2. Reforço	<p>...A gente puxa bastante por ele dentro do possível... (M1)</p> <p>...nós cá estamos para corrigir ou dizer muito bem... (M3)</p> <p>...o reforço no final é fundamental, a criança fica muito motivada... (DEE1)</p>	2	1	3
	14.3. Articulação entre pais e educadores	<p>...Sim, sim, sim... (D1)</p> <p>...Sim, sim, se às vezes alguém arranjasse uma estratégia nova, por exemplo para ele calçar o sapato, comunicava através do caderno, como já disse... (D2)</p> <p>...Sim, principalmente com a educadora de ensino especial. Quando foi a casa de banho por exemplo, ela ajudava muito... (D3)</p> <p>...Sim, quando houve a parte do desfralde foi tudo muito bem falado com os pais... (DEE1)</p> <p>...Trocamos estratégias, eu tento dar dicas à mãe e ela diz se dá ou não dá... (DEE2)</p>	0	6	6

	...Sim, nomeadamente nas questões da alimentação, da higiene, na questão das rotinas, da autonomia... (DEE3)			
	TOTAL	4	11	15

XV. Estratégias de intervenção e articulação entre pais e educadores na promoção da motricidade

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
15. Estratégias dos pais e articulação com os educ. EE /ER nas	15.1. estimulação da motricidade nas atividades da vida diária	<p>...Em casa, é comer sozinho; folhear livros, antes não folheava agora fá-lo muito bem; o Tablet, fonte de desenvolvimento a nível manipulativo... (M1)</p> <p>...punha-lhe as moedas de 1 e 2 cêntimos para ele apanhar porque percebia a dificuldade, nem sabia que era motricidade fina... (M2)</p> <p>...Contou grãos e grãos de arroz, fez bolinhas de farinha, os contornos, o picotar, as moedinhas pequeninas, as notas...tudo o que obrigue a mexer com as mãos... (M3)</p> <p>...Provavelmente a que mais desenvolveu foi a motricidade fina, consegui que ele comesse sozinho, que fizesse o efeito de pinça com os dedos, pegar num lápis e escrever... (D2)</p> <p>...Partimos muito do aproveitar as rotinas, como por exemplo, a mãe ao fazer o jantar diz “vou pôr batata na sopa, repete comigo”, ajudando a desenvolver a linguagem...Quando as dificuldades se prendem com as noções espaciais, ao nível da rotina pode pedir-se à criança que coloque as meias dentro da gaveta, que coloque os talheres ao lado do prato... (DEE1)</p> <p>...Tudo o que utilize as mãos e os dedos... (DEE2)</p>	3	3	6
	15.2. desporto e expressões	<p>...ginástica na qual é feita um quarto de hora de trabalho, de mão e braço para apanhar força por causa da escrita... (M1)</p> <p>...É essencialmente na área da expressão plástica e também da expressão motora que se trabalha mais a motricidade fina... (D1)</p> <p>...Em termos de controlo motor ele tem as aulas de educação em que ele participa e nas quais têm alguma dificuldade também... (D3)</p>	1	2	3
	15.3. Análise de tarefas	<p>...No início focamos no sentar depois por em pé, depois na alimentação... faseamos tudo com objetivos muito curtos e pequeninos para conseguirmos atingir o pretendido... (DEE3)</p>	0	1	1

aprendizagens escolares/ cognitiva	15.4. Jogos lúdicos	...tento dar-lhe jogos que promovam o desenvolvimento da motricidade fina... (D3)	0	1	1
	15.5. Terapias	...Terapia da fala, psicomotricidade, hipoterapia... (M3)	1	0	1
	15.6. estratégias e materiais adaptados	<p>...Tenho umas bolas específicas para isso, muitos legos, muitos jogos, puzzles, fantoches de dedo, plasticina, um loto com peças minúsculas... (M2)</p> <p>...Tínhamos um lápis próprio para ele, chegamos a colocar uma esponja no lápis para ele agarrar melhor no lápis para desenhar e pintar... (D2)</p> <p>...Ou dar-lhes os jogos que são específicos para desenvolver a motricidade fina, ele tinha uma caixinha dele e sempre que queria brincar ia busca-la e lá tinham jogos específicos para trabalhara a motricidade fina: bolas, botões, molas... (D3)</p> <p>...O trabalho é sempre encaixado no trabalho normal de sala. Por exemplo, se a educadora quer que a criança pinte um desenho e utilize o lápis de cor, a criança com trissomia 21 não tem capacidade para isso. Então neste caso, a criança utilizará um lápis de cera, ou se estiver mais abaixo utiliza a pintura que é mais fácil ainda. Adequa-se a estratégia mas não são coisas tiradas do nada, adequadas à criança... (DEE1)</p> <p>...Enfiamentos, puzzles, trabalhar com piquinhos, apertar molas, apanhar pedaços de algodão, desenhar, apertar e desapertar botões, tirar tampas, estalar os dedos... (DEE2)</p> <p>...motricidade fina faz-se adequação ao material, por exemplo utilizar tesoura com mola, lápis com esponja ou plasticina ou molde em silicone, colar os cantos da folah para a folha não vaguiar pela mesa, um lápis mais grosso... (DEE3)</p>	1	5	6
	15.7. Articulação entre pais e educadores	...vemos as áreas/pontos que a família considera que seja útil trabalhar com a criança... (DEE2)	0	1	1
	TOTAL			6	13

XVI. Áreas de desenvolvimento da criança

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
16. Área de desenvolvimento da criança	16.1. Áreas Fortes	16.1.1. Académica ...As áreas mais fortes são a matemática e gosta muito que lhe leiam histórias... (M1) ...Adora números e contar, ele adora muito... (DEE2)	1	1	2
		16.1.2. Autonomia ...Ele sempre foi muito autónomo... (M3)	1	0	1
		16.1.3. Expressões (motora e musical) ...Música decora-as e sabe ouvir.....imitação tipo teatro, ele imita galinhas tudo o quanto há... (M2) ...A nível da expressão motora e musical são muito fortes...Em termos de destreza corporal por exemplo era fora de série... (D1) ...Pintura com pincel, com as mãos;; adorava música, tocar instrumentos, cantar... (D2) ...a auditiva, elas acabam por ter tudo o que envolve a parte musical... (DEE1)	1	3	4
		16.1.4. Memória visual ...tem uma memória visual muito boa, um poder de fixação da memória visual muito bom. Nós fazíamos os gestos e ele conhecia os animais, as cores, etc... (M2) ...são o decorar, têm uma memória fascinante... (M3) ...ver filmes... decorava as passagens... (D2) ...O suporte visual ajuda muito em termos de aprendizagem, nomeadamente na construção de frases, imagens gráficas para fazerem construção frásica. Tudo o que seja visual acaba por os ajudar muito mais... (DEE1) ...boa memória visual...têm uma boa memória visual. Eles aprendem a ler para aprender a falar, como eles tem uma memoria fotográfica, e por isso que se utiliza a imagem com a palavra. Ele decora a palavra àquela imagem... (DEE2)	2	3	5

		<p>16.1.5. Interação social</p> <p>...os miúdos adoram-no...diferente mas eles gostavam dele... As crianças têm um orgulho nele fora de série... (M2)</p> <p>...O meu filho faz amigos em qualquer canto, é muito amigo do amigo... (M3)</p> <p>...brincar com os amigos, ele era muito sociável... (D2)</p> <p>...São crianças extremamente carinhosas, amorosas... (D3)</p> <p>...A parte emotiva, acho que eles tem um lado emotivo, um carinho imenso. A pior coisa que se lhes pode dizer é “estou triste contigo”. A parte emocional é muito evidente... (DEE2)</p> <p>...a parte social que é uma das áreas fortes delas... (DEE3)</p>	2	4	6
		<p>16.1.6. Linguagem</p> <p>...A linguagem compreensiva é mais forte, também é a primeira a ser desenvolvida na criança... (DEE2)</p>	0	1	1
16.2. Áreas Fracas	<p>16.2.1. Académica</p>	<p>...área mais fraca é as letras... (M1)</p> <p>...As mais fracas é escrever, escrever detesta... (M2)</p> <p>...as aprendizagens académicas... (D1)</p>	2	1	3
	<p>16.2.2. Interação social</p>	<p>...O meu filho ainda está na fase dos 2/3 anos e ainda está na fase do “é tudo dele”, não partilha... (M1)</p> <p>...a socialização, mais tarde... (DEE2)</p>	1	1	2
	<p>16.2.3. Linguagem</p>	<p>...Linguagem, acho eu, a expressiva! A compreensiva as vezes acaba por ser mais ou menos... (DEE1)</p> <p>...a linguagem (quer compreensiva quer expressiva)... (DEE2)</p> <p>...a linguagem...percebem que não os estamos a entender quando eles tentarm comunicar algo... (DEE3)</p>	0	3	3
	<p>16.2.4. Motivação</p>	<p>...porque ele é muito preguiçoso... (M2)</p> <p>...a preguiça: se tem de escreve dói a mão, dói o braço, dói tudo... (M3)</p> <p>...ouvir uma história não conseguia, só se fosse muito atrativa... (D2)</p> <p>...teimosos, mas temos de os saber levar e fazem muitas fitas... (D3)</p>	2	2	4
	<p>16.2.5. Memória</p>	<p>...memória a longo prazo não funciona... (M3)</p>	1	0	1

	16.2.6. Motricidade	<p>...A hipotomia muscular é que ajuda a que exista uma maior falha na autonomia...Ao nível de apertar/desapertar cordões, abotoar/desabotoar botões, abrir/fechar fechos, tudo o que inclua a motricidade fina ainda está pouco desenvolvida...Ele não corre, ele caminha depressa; ele não salta ao pé-coxinho... (M1)</p> <p>...Pegar no lápis, o grafismo ... (D2)</p> <p>...A motricidade fina, em termos de recortar. É na qual tem maior dificuldade... (D3)</p> <p>...A motricidade fina, também pelos exemplos que conheço. A global também, mas a a fina acaba por ser a maior preocupação... (DEE1)</p> <p>...grande hipotomia muscular (a parte muscular era muito mole) e então foi essencial trabalhar nessa área...a parte motora, porque ele andou muito mais tarde...a motricidade fina (fazer joguinhos, enfiamentos, puzzles)...a motricidade grossa, o equilíbrio, lateralidade, noção espacial... (DEE2)</p>	1	4	5
TOTAL			14	23	37

XVII. Relação pais/ educadores EE e ER

Categorias	Subcategorias	Descritores	n		
			M	Doc	n
	17.1. Reuniões de final período/ reuniões formais	<p>...com a educadora de ensino especial nas reuniões que temos... (M1)</p> <p>...Com os pais é mais nos períodos formais, quando fazemos as avaliações com mais calma... (DEE1)</p>	1	1	2

117. Relação pais/ educadores EE e ER	17.2. Contactos frequentes sobre o desenvolvimento/ comportamento da criança	<p>...quando considero que algo está mal reunimos logo ... telefone e entro em contacto direto com a educadora...nas conversas habituais... (M1)</p> <p>...Estamos constantemente a fazer reuniões... (M2)</p> <p>...É como digo, trocávamos sempre informações... (M3)</p> <p>...Ele depois a certa altura começou a ter vários apoios, e então para que todos soubessem todas as informações, nós tínhamos um caderno escrevíamos e trocávamos informações entre nós; andava sempre na mochila dele e toda agente escrevia incluindo a mãe. Foi a estratégia que arranjam para comunicar... (D2)</p> <p>...de vez em quando vou escrevendo sobre alguma situação ou evolução particular naquele dia... (DEE1)</p>		3	2	5
	17.3.Pais solicitam apoio e orientação dos educ. EE/ ER	sim	<p>...Sim, falávamos quase sempre. E a mãe fazia queixa do filho muitas vezes. E eu dizia-lhe eu aqui não o deixo fazer o que ele quer. Custa-me pô-lo ali assim de castigo, mas a senhora tem de o fazer também...Eu digo-lhe é a eles como eles devem trabalhar... (D1)</p> <p>...Sim, sim e vice-versa... (D2)</p> <p>...os pais dizem-me “o que é que eu vou fazer”, e marcamos uma reunião para falar especificamente sobre isso, o comportamento desta criança... (DEE1)</p> <p>...Sim, eu faço isso com a mãe desta criança... (DEE2)</p> <p>...Sim... (DEE3)</p>	0	5	5
		não	<p>...Sou eu que dou mais orientações... (M1)</p>	1	0	1
	17.4. Educ ER/ EE solicitam informações ou orientação	<p>...Tanto com os pais como com o educador de ensino especial, conversávamos muito sobre isso... (D2)</p> <p>...A mãe falava-me disso mas eu não sabia disso. Depois quando aconteceu eu já estava preparada... (D3)</p> <p>...Sim, uns mais do que outros... (DEE1)</p> <p>...a mãe me diz que não devemos levar o filho a mal que ele só vai a bem. Como o conhecem melhor, também nos costumam aconselhar e a dar dicas... (DEE2)</p> <p>...tentamos sempre chegar a um consenso...Podemos tirar duvidas, perguntar aos pais, “o comportamento dele em csa e na escola é igual?... (DEE3)</p>		0	5	5
		<p>...a educadora de ensino especial auxilia muito a educadora e isso ajuda principalmente devido à sua falta de formação... (M1)</p>	3	6	9	

	<p>17.5. Trabalho colaborativo entre prof. EE e educador</p>	<p>...A educadora do regular e a de ensino especial foram espetaculares. Contribui para que o meu filho ficasse mais autónomo... (M2)</p> <p>...Sempre, sempre... (M3)</p> <p>...Com a colega que tinha fazíamos planificação conjunta, e planeávamos quando a criança trabalhava na sala com o grupo e quando precisava de ser retirada. Nós falávamos muito... (D1)</p> <p>...Eu o que fiz foi muita pesquisa na internet, apoiei-me muito na educadora de ensino especial, que era espetacular... (D2)</p> <p>...é importante para mim ela estar em contexto com o grupo e com a criança com trissomia 21, porque trocamos ideias entre nós e eu também vejo as práticas que ele utiliza... (D3)</p> <p>...Com o educador, também, mais através do dialogo, quando estou com eles diretamente na sala, o que facilita essa intercomunicação... (DEE1)</p> <p>...Eu costumo reunir com as educadoras e vemos as áreas/pontos que a família considera que seja útil trabalhar com a criança... (DEE2)</p> <p>...falar com a educadora sobre a criança, prepará-la e acho que essa preparação ajudou o estar predisposta para colaborar com a colega. Não é só dar toda a informação, é estar lá diariamente se for preciso para colaborar com ela... (DEE3)</p>			
TOTAL			8	19	27